

Mariza de Conti Monico

Práticas Pedagógicas de Leitura nas 1^{as} e 2^{as} Séries
do Ensino Fundamental: Intenções e Contradições

Marília
2002



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CÂMPUS DE MARÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NAS 1^{as} E 2^{as} SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INTENÇÕES E CONTRADIÇÕES***

Mariza de Conti Monico

Marília

2002



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CÂMPUS DE MARÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Educação

1410001506



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NAS 1^{as} E 2^{as} SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INTENÇÕES E CONTRADIÇÕES**

Mariza de Conti Monico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília
2002



UN001138951

70804028

Nº cham. 372.41

m744p

Nº Tombo 1506

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

- Leitura na escola primária (6ºº)
 - Leitura (Ensino de 1º grau)
 - Leitura - Ensino individualizado
 - Livros e leitura para crianças
- 234 p. anexo

Monico, Mariza de Conti.

M744p Práticas pedagógicas de leitura nas 1^{as} e 2^{as} séries do ensino fundamental: intenções e contradições / Mariza de Conti Mônico. -- Marília, 2003.

186 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 187 – 189

Orientadora: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

1. Leitura e ensino. 2. Leitura - Educação – I. Autor. II.

Título.

CDD 372.4



Mariza de Conti Monico

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NAS 1^{as} E 2^{as} SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: INTENÇÕES E CONTRADIÇÕES***

Banca Examinadora

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Presidente e Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Membro Titular: Dra. Ana Maria Nogueira Machado

Membro Titular: Dra. Débora de Liberato

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – Campus de Marília

Data: 28/05/2002



Dedicatórias

Aos meus pais, pela vida que me deram e por continuarem internamente presentes, mesmo ausentes.

Ao Walter, pela vida compartilhada.

Aos meus filhos, genro e netos, Emerson, Leandro, Beatriz, Paulo, Laura, Bruno e Júlia, pela vida que me dão e por me compreenderem.

Aos meus irmãos, Wilma e Célio, pelo apoio, carinho e aprendizado constante.

À Neuza pela dedicação, amizade, ajuda e incentivo.

A todos os meus familiares, pela torcida e carinho.



Agradecimento Especial

Ao Dr. Dagoberto Buim Arena pela competência e sabedoria com que orientou os trabalhos; pela paciência e compreensão para com minhas contradições e limitações; e ainda pelo incentivo e confiança com que me desafiou rumo à autonomia.

Obrigada, amigo Dago, sem tudo isso, esta leitura seria impossível.

Aos meus colaboradores, incentivadores e amigos especiais...

...Doutor Adolpho, pela ajuda de muitos anos, pelos estudos compartilhados, pelo carinho e compreensão, pela orientação e amizade.

...Hugo, por ter me compreendido e ajudado a me compreender no definível e indefinível, por ter me desafiado e por possibilitar que enfrentasse meus desafios.

...Iria, Cidinha e Nancy, pela amizade, ajuda e incentivo, por não me deixarem desistir e por serem minhas primeiras leitoras.

...Dra Ana Maria, Dra Cyntia e Dra Débora, pela competência com que questionaram e apontaram minhas contradições, possibilitando avanços na consecução desse trabalho.

...Elaine, Eneliz e Cidinha, pelo carinho, apoio e amizade.

... Lê, Leca, Isa, Helô, Márcio, Bruna, Vitor, Fábio, Daniel e Fernanda, pela paciência, ajuda e dedicação.

... Cida, Albertina, Matildes e Maria Alda, pela amizade e experiências compartilhadas.

... Abigail, Cristina, Célia, Sônia, Natalina, Dina, Janete, Maria Luiza e Martha, por abrirem suas portas para que este estudo se realizasse.

Às crianças e educadores que me ensinaram como aprender.

Sumário

Resumo

Abstract

Introdução.....	9
1 Como os caminhos foram trilhados.....	17
1.1 Definições Iniciais.....	18
1.2 O suporte etnográfico.....	18
1.3 Os dados singulares.....	20
1.4 Os caminhos trilhados.....	22
1.4.1 As escolas envolvidas.....	22
1.4.2 A pesquisa de campo.....	27
2 A história da leitura: uma leitura possível.....	31
2.1 De leitor do mundo a leitor de sua própria criação escrita.....	32
2.1.1 A criação do leitor e sua relação com o texto.....	40
2.1.2 Por trás da leitura oral, a leitura ouvida.....	43
2.1.3 Uma nova possibilidade: ler silenciosamente.....	45
2.2 Concepções e práticas de ensino da leitura.....	52
2.2.1 A concepção de leitura centrada na oralização do escrito.....	52
2.2.2 Mudança de concepção de leitura: a possibilidade de ler Silenciosamente.....	60
2.3 Práticas que se consagraram.....	65
2.3.1 O caminho mais antigo.....	68
2.3.2 Outro caminho.....	70
3 Uma nova maneira de pensar a leitura.....	72
3.1 Repensando a concepção de leitura.....	74
3.2 O processo de leitura e sua complexidade.....	78
3.3 Considerações sobre ensino/aprendizagem da leitura.....	85
3.4 A possibilidade de mudança.....	89
3.5 Uma pedagogia pautada em projetos.....	93

4	A transitividade da leitura e o espaço de transição.....	95
4.1	A transitividade da leitura.....	95
4.2	Da transitividade da leitura ao espaço de transição.....	98
4.2.1	A relação mãe-bebê e o espaço transicional.....	101
4.2.2	O espaço de transição e a leitura.....	105
4.2.3	O livro como objeto de transição.....	108
4.2.4	Relacionando a teoria winnicotiana e os demais autores.....	110
5	Práticas pedagógicas de leitura: intenções e contradições.....	113
5.1	Transitividade e Intransitividade no ensino da leitura.....	115
5.2	Práticas de leitura: Intenções e contradições.....	164
6	Conclusão.....	176
7	Referências.....	187
8	Anexos.....	190
	Protocolo 1.....	190
	Protocolo 2.....	195
	Protocolo 3.....	203
	Protocolo 4.....	204
	Protocolo 5.....	207
	Protocolo 6.....	213
	Protocolo 7.....	217
	Protocolo 8.....	221
	Protocolo 9.....	223
	Protocolo 10.....	225
	Protocolo 11.....	229
	Protocolo 12.....	232

Introdução

A leitura e a formação do leitor têm ocupado parte considerável do espaço das discussões de pais e educadores que ao se depararem com as dificuldades encontradas pelos filhos ou alunos quando enfrentam situações nas quais têm que ler algo para resolver situações de vida ou quando necessitam utilizar-se da leitura para executar atividades escolares se questionam, se confrontam, se cobram, se acusam e acabam por tentar encontrar um possível culpado, que acaba, na maioria das vezes, sendo a criança que não lê, ou não é capaz de ler competentemente. Foucambert (1994) estende os questionamentos a respeito das dificuldades encontradas diante da leitura, dizendo:

Todo mundo diz 'eu sei ler'; isto é, todo mundo é capaz de entender, com mais ou menos facilidade, um texto curto, um artigo de jornal, etc... Mas daí a utilizar a leitura e a escrita como meio privilegiado de informação ou diversão (FOUCAMBERT, 1994, p.14).

Essa afirmação do educador e pesquisador francês, estudioso da leitura, vem provocar, mobilizar a atenção para a maneira como as práticas pedagógicas de ensino da leitura e formação de leitor vêm ocorrendo e questionar as concepções teóricas subjacentes a elas frente aos resultados obtidos até então: o leitor. Foucambert (1994) afirma que as pessoas não são iguais diante da escrita e 30% delas são leitoras, enquanto que 70% são capazes de entender a escrita, mas despendendo esforços tão penosos que, certamente, não recorrerão a um texto escrito se dispuserem de outros meios de informação. Acrescenta também, que a convivência com livros, o fato de comprá-los e manuseá-los, retirá-los de uma biblioteca, lê-los são atividades consideradas normais e fáceis para leitores, mas se revestem de grande complexidade para quem é um *decifrador*.

Estes são questionamentos citados por Foucambert (1994) e se referem à realidade do leitor, na França, embora o que ocorra no Brasil, não seja diferente. Quando se observa o que acontece numa fila de candidatos a vagas para os mais diferentes tipos de emprego, as dificuldades que o candidato enfrenta no momento em que vai ler o formulário de inscrição - que geralmente pede simples

dados pessoais - são flagrantes. O candidato acaba por solicitar essas informações, oralmente, ao responsável pelo recebimento do formulário. Por outro lado, em lojas de aparelhos eletrônicos e de eletrodomésticos, por exemplo: celular, computador, vídeo cassete, calculadoras, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa, etc, o que vemos acontecer não é tão diferente. Apesar dos manuais de instrução, a maioria dos compradores solicita informações orais do vendedor. Não se pode negar que esses manuais de instruções de usos nem sempre estão eficientemente elaborados ou nem sempre abordam as informações de modo objetivo, mas o que questiono é o não uso da leitura como recurso para resolver questões do dia a dia. Numa lanchonete apesar do freguês encontrar-se frente ao cardápio afixado na parede, pergunta ao garçom as opções do cardápio. O mesmo acontece com relação à bula, lista telefônica, embalagens e rótulos de produtos. As dificuldades são proporcionalmente aumentadas dependendo do tipo de leitor e da complexidade do texto, mas a reação do *pretense* leitor é sempre a mesma: quando precisa saber algo, cuja resposta se apresenta na forma escrita, pergunta para quem já sabe.

O jornal *O Estado de São Paulo* publicou em 22/04/00, no espaço denominado *Notas e Informações*, uma matéria com o título: *Alfabetizar não basta*, na qual divulgou que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) mesmo não tendo divulgado dados referentes a cada um dos países, especificamente, estimava que a população mundial analfabeta era constituída por oitocentos e oitenta milhões de adultos e cento e quinze milhões de jovens em idade escolar, que permaneciam fora da escola. Informou também que o Ministério da Educação divulgara em setembro/99 que houve uma considerável redução dos índices de analfabetismo no Brasil. Há 20 anos esse contingente era estimado em 30% da população e, por ocasião da publicação da referida reportagem havia caído para 14,7% da população compreendida entre 14 e 49 anos de idade. Essa considerável diferença foi atribuída ao fato de se ter dobrado o número de crianças em idade escolar nas salas de aula.

Na mesma matéria, o referido jornal divulgou ainda uma pesquisa realizada em setembro/98, apoiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), cujos objetivos eram medir a capacidade do trabalhador brasileiro de entender o que lê

e estabelecer relações entre quantidades expressas em números. Para a realização dessa pesquisa foram empregados critérios semelhantes aos usados nos vinte e nove países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Uma amostra da população de baixa escolaridade de várias cidades brasileiras, compreendida entre quinze e cinquenta e cinco anos, foi avaliada. Os resultados demonstraram que, dentre as duas mil pessoas entrevistadas, 69% a 81% delas, dependendo da região, apenas reconheciam o tema, sem assimilar o seu sentido, diante de um texto informativo simples. E ainda, desses entrevistados, 82% não entendia a conta de juros reais que incidia na prestação paga por ocasião da compra de um eletrodoméstico.

A leitura e a formação do leitor têm sido apresentadas por pais e educadores como questões importantes na formação do estudante. No entanto, o que se constata em termos de resultados efetivos obtidos até então, através dos dados percentuais apresentados há pouco por Foucambert (1994), nas pesquisas divulgadas pelo jornal *O Estado de São Paulo* (2000) e ainda o que se pode observar no comportamento de possíveis leitores, apontam a insuficiência e até mesmo a não-formação do leitor. É evidente que não se pode desconsiderar a redução que houve, pela metade, nos índices de analfabetismo, mas o que se questiona é que a simples alfabetização não dá conta da conquista de um emprego num mercado tão competitivo como o que enfrentamos atualmente. Nossos cidadãos encontram-se despreparados para conviver com as novas exigências de mercado. A discussão do âmbito dessa questão se faz presente em Libâneo (1998) ao afirmar que a construção de uma democracia econômica e política pertence a várias esferas, inclusive à esfera escolar:

[...] a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna e pós-moderna, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso, tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 1998, p. 9-10).

As transformações que vêm ocorrendo no mundo atual, nos âmbitos econômico, social, político, ético e cultural têm apontado para uma necessidade que se torna cada vez mais premente: a da formação do cidadão, que se constitua como leitor competente e não um decifrador, e saber como vem acontecendo a formação do leitor, no âmbito escolar, é fundamental para que se possa entender a contradição entre as intenções escolares de se formar o leitor competente e a não efetivação dessa intenção.

É sabido que nas últimas décadas do século XX e início do atual, vimos cientistas e educadores se preocuparem em aprofundar seus estudos a respeito do que é leitura, como ela ocorre e como se forma o leitor. Mas o considerável volume de publicações nessa área, nem sempre tem mobilizado os dirigentes de governo, responsáveis pela definição das políticas educacionais e, tampouco, tem chegado até a escola, demonstrando que considerável parcela da população ou é analfabeta ou apesar da escola, despende penosos esforços ao se defrontar com o escrito, desistindo de ler.

Kaufman e Rodriguez (1995, p. 3) ao analisarem o cenário, em especial a prática de alfabetização na Argentina, no período anterior à década de 1980, afirmam que:

[...] na maioria das aulas, havia, na parte central da cena, um professor que conhecia métodos através dos quais ensinava a combinar letras para formar sílabas que, por sua vez se combinavam para formar palavras que, por sua vez se combinavam para formar orações que, por sua vez... Na parte escura da cena estavam as crianças que recebiam tais

instruções. Porém, em nenhuma parte estavam os textos que circulam no entorno social.

Essa cena parece também fazer parte, ainda, do panorama educacional brasileiro, inclusive do Estado de São Paulo, e como as autoras bem explicitaram, é preciso reconstruir a cena de modo que os três elementos sobre o qual se assenta toda situação de ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e o conteúdo estejam iluminados por refletores de idêntica intensidade, uma vez que são igualmente importantes. Assim o ato educativo poderia ser mais rico, mais proveitoso e mais frutífero. Qualquer produção científica que ilumine um desses elementos, conseqüentemente, iluminará também os demais, mobilizando alterações ou rediscussões em todos eles.

No Brasil, a partir da década de 1970 tivemos um considerável volume de publicações de autores que compartilham idéias semelhantes ou que se complementam sobre leitura e formação do leitor e que poderiam estar reiluminando a referida tríade. Fazem parte desse grupo, as pesquisas psicogenéticas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) e colaboradores; pesquisas psicolingüísticas realizadas por Smith (1989 e 1999), Goodman (1987), e ainda pesquisas envolvendo especificamente propostas pedagógicas como as realizadas por Jolibert (1994) e Foucambert (1994).

Durante os anos de 1980 a 1996, período em que atuei como Assistente Pedagógico de Alfabetização, capacitando professores das 1^{as} e 2^{as} séries junto à Delegacia de Ensino de Garça (SP) e durante os estágios em Psicopedagogia, realizados enquanto freqüentava o Curso de Formação de Psicólogos nos anos de 1996 e 1997, pude observar as constantes queixas dos educadores a respeito das dificuldades que os alunos apresentam quanto ao entendimento de textos, ao se deparem com situações nas quais têm que ler algo. Passei a indagar a respeito dessas questões que começaram a ganhar certa significação e isso me inquietou cada vez mais, pois a partir do momento em que estas questões se fizeram *salientes a meus olhos*, comecei a preocupar-me a respeito delas. Parece que no período anterior a este, minha preocupação estava mais voltada para os questionamentos a respeito do *velho* em função de se *apresentar o novo* e tentar

argumentar em favor desse *novo*, como sendo o mais adequado em termos de alfabetização. Mas o que me inquietava agora dizia respeito às indagações e possíveis intenções e contradições presentes nas práticas dos professores, que suscitavam a necessidade de se compreender o que poderia estar ocorrendo no processo de ensino-aprendizagem da leitura, visto que, os próprios professores se queixavam que os alunos não entendiam o que liam.

Percebi também que, embora tivesse convivido por mais de quinze anos com professores alfabetizadores, estudando e discutindo a prática de alfabetização, tampouco obtivera resultados significativamente proporcionais em termos de efetivação de mudança da prática desses professores. Imaginei que poderia chegar a realmente entender as possíveis questões envolvidas na prática pedagógica efetiva de leitura e suas implicações com a formação do leitor se tivesse um tempo para me dedicar a observar essa realidade e o que vinha ocorrendo nela. Tudo isso, de maneira adequada, organizada, com propósitos bem definidos, com espírito de estudo e pesquisa, procurando observar, diferenciar e compreender as questões aí imbricadas. Talvez pudesse desvendar a natureza dessas questões e chegasse a entender o particular no contexto global, o momento atual em relação ao passado e às perspectivas para o futuro. Somente assim poderia compreender a relação dessas questões com o que havia por trás das queixas dos professores, de que os alunos ou não liam ou não entendiam o que liam. O revelado, uma vez estudado e analisado à luz das recentes teorias, talvez pudesse se reverter em benefício dos próprios professores (ou de outros educadores) e seus alunos.

Este trabalho objetivou investigar a quantas andam as práticas pedagógicas de leitura, de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para verificar e compreender a natureza das questões que se diferenciaram nessas situações pesquisadas. Os primeiros momentos de reflexão envolveram muitos questionamentos e foi preciso verificar limites e possibilidades para se delinear caminhos a serem percorridos. Uma vez definidos, os trabalhos foram realizados num processo envolvendo etapas que se sucederam e foram, finalmente organizadas conforme o fio condutor desta exposição, que além desta parte introdutória é constituída por quatro capítulos e comentários finais.

No primeiro capítulo, relato um pouco de como algumas de minhas inquietações e de inquietações dos educadores se concretizaram em pesquisa e como os caminhos metodológicos foram sendo trilhados.

No segundo capítulo, procuro resgatar a história de como o ser humano, de leitor do mundo, chegou a leitor de sua própria criação escrita e também a história de como a leitura aconteceu, desde então até nossos dias. Abordo ainda, um pouco das diferentes maneiras de se conceber e praticar a leitura, desenvolvidas pelo homem e as práticas de ensino que se consagraram.

No terceiro capítulo, apresento o pensamento de alguns autores que têm se debruçado sobre estudos e pesquisas a respeito da leitura e que vêm revolucionando o já consagrado, como Goodman (1987), Smith (1989 e 1999), Foucambert (1994 e 1997) e Jolibert (1994), e estabeleço relações entre o pensamento deles e o posicionamento teórico do psicanalista Winnicott (1975), a respeito dos conceitos de objetos e fenômenos transicionais em benefício da leitura.

No quarto e último capítulo apresento as práticas pedagógicas que se diferenciaram na pesquisa, em sala de aula, em suas intenções e contradições, organizando a discussão numa categoria de análise mais abrangente: a proposição da leitura e da não-leitura e sua relação com a transitividade e intransitividade, no ler e outras dela decorrentes, como a impossibilidade de significar pela decifração ou o não-significar da decifração; a impossibilidade de jogar fora do espaço de transição e o não entrar no texto e no espaço de transição; a não constituição do estatuto do leitor e conseqüentemente, o não-leitor como resultado dessas práticas escolares. Essas categorias se diferenciaram através de índices que se repetiram insistentemente e de outros que se apresentaram episodicamente. Foi através deles que pude chegar a estudar, compreender e reconstruir a realidade - envolvendo tanto a igualdade na diversidade, como o particular e inédito, no geral e esperado - ou seja: apresento

a transitividade e intransitividade da leitura na sala de aula e as propostas de leitura em suas intenções e contradições.

Nas considerações finais, retomo questões, teço comentários, aponto possíveis direções que poderiam estar ajudando educadores e educandos no que diz respeito ao ensino da leitura e formação do leitor competente - cidadão-usuário da língua escrita. Essas são questões que implicam no porquê da escola nem sempre forma o leitor e conseqüentemente no porquê do cidadão não se constituir como usuário da língua escrita.



1 Como os caminhos foram definidos e trilhados.

Os desafios decorrentes do próprio processo de pesquisa, suscitavam definições e delimitações que envolviam não só uma modalidade de trabalho científico, como também de metodologia de pesquisa que dessem conta de garantir adequação de procedimentos específicos coerentes, e que permitissem a consecução de cada uma das etapas que compunham o processo.

Essas decisões, por sua vez, não aconteceram ao acaso. Desde o momento em que as inquietações se fizeram desafios e as ações e estratégias foram mobilizadas para se chegar ao desejado, as relações entre o pesquisador e as questões a serem pesquisadas se intensificaram. Durante todo o processo, as escolhas foram permeadas, em parte pela estreita correlação entre experiências já vividas, o referencial teórico e o projetado, antecipado do pretendido na pesquisa e em parte, em função do já conhecido e do ainda por conhecer e em função de outras reflexões que se fizeram possíveis e necessárias frente às intervenções e questionamentos do orientador e das colaborações dos professores que avaliaram o trabalho.

Foi preciso atualizar o referencial teórico a respeito de metodologia de pesquisa e do processo ensino-aprendizagem da leitura em si; sobre a aquisição do conhecimento, a visão de criança e a forma como ela constrói seu conhecimento; sobre o objeto de conhecimento em questão; sobre o papel do professor e das intervenções que realiza, e ainda sobre o possível leitor que se pretende formar no contexto socio-econômico-cultural atual. Foi preciso também estar convencido de que este trabalho de pesquisa guardava em suas proposições a possibilidade de compreensão da realidade e de vislumbrar caminhos, apontar direções para se investir, que pudessem ser revertidas em benefícios da ação educativa e desse modo, que o ensino da leitura e a ação capacitadora pudessem estar sendo repensados. Assim se chegou à consecução das tarefas.

1.1 Definições iniciais.

Diante desses questionamentos e do contexto, o tema se definira como: *Práticas pedagógicas de leitura nas 1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental: intenções e contradições*. Devido à natureza as questões aí colocadas, as configurações apontavam para uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, envolvendo ainda o paradigma indiciário, aos quais se acomodariam as lentes das ciências humanas que permitiriam um novo olhar, para melhor observar, estudar analisar, compreender, ou mesmo *ler* a realidade pesquisada.

1.2 O suporte etnográfico.

Segundo André (2000, p. 27) *Etimologicamente, Etnografia significa 'descrição cultural'* e o esquema da pesquisa etnográfica foi desenvolvido pelos antropólogos que, ao se dedicarem ao estudo da cultura e da sociedade, colocaram o foco de seus interesses na descrição delas, envolvendo práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados. Esses estudiosos atribuíram à etnografia dois sentidos: o de conjunto de técnicas usadas para coletar os dados a respeito desses valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos dos grupos sociais e o de relato escrito resultante do emprego de tais técnicas.

De acordo com ANDRÉ (2000, p. 28), em educação encontramos [...] *estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, já que no âmbito educacional, houve uma adaptação da etnografia e a partir do uso das técnicas etnográficas instaurou-se a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Nessas técnicas o pesquisador passou a ser o principal instrumento tanto da coleta como da análise dos dados, pois os dados se constituem pela mediação do pesquisador, que é uma pessoa que se interpõe e responde ativamente enquanto coleta dados, podendo quando necessário, rever questões, modificá-las, retomar e rever a metodologia. Nesse tipo de pesquisa a ênfase é colocada no processo e não no produto final. A preocupação maior se dá com relação ao significado, à maneira própria com que as pessoas se vêem, ou vêem as próprias experiências e o mundo circundante. O que importa é a maneira*

como o fenômeno se caracteriza e como ele tem evoluído na visão de seus participantes.

Para André (2000) a etnografia envolve um trabalho de campo do qual resultam dados descritivos. Nesse trabalho de campo, o pesquisador aproxima-se das pessoas e situações a serem pesquisadas e com elas mantém um contato direto, sem a pretensão de realizar mudanças ou introduzir modificações. Para isso,

Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 2000, p. 29).

A pesquisa etnográfica, em educação, busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teoria o que faz com que o plano de trabalho seja aberto e flexível e o foco da investigação seja constantemente revisto bem como as técnicas e instrumentos de trabalho. As questões teóricas são constantemente repensadas e seus fundamentos, se necessário, reformulados, pois *esse tipo de pesquisa visa a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade* (André, 2000, p. 30).

Rockwell (1989, p. 49) ao abordar a etnografia, salienta que:

[...] o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observados, o que permite o avanço teórico. Na etnografia este processo dá-se de um modo peculiar.

Essa autora explicita que, como procedimento de pesquisa, a etnografia não parte de um modelo teórico acabado que funciona como 'marco', delimitando o processo de observação. Especifica que há um vínculo estreito entre observação e análise no qual a definição de categorias teóricas em diferentes níveis, acontece durante o próprio processo da pesquisa. Nesse processo de constante

dialética entre categorias da realidade e categorias teóricas e entre a construção histórica da disciplina que a própria pesquisa acontece:

O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Seleciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está realizando. Cria hipóteses realiza uma multiplicidade de análise, reinterpreta, formula novas hipóteses. Constrói o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo (ROCKWELL, 1989, p. 50).

Rockwell (1989) afirma que é esse duplo processo de observação e interpretação que abre a possibilidade de se criar e enriquecer a teoria.

1.3 Os dados singulares.

Os questionamentos a respeito de dados que se diferenciam e se fazem significativos ao olhar do pesquisador, durante o processo de pesquisa e análise, evidentemente dizem respeito ao que o pesquisador é capaz de enxergar através do próprio olhar teórico que possui e, recentemente, segundo Abaurre (1997), dentre os pressupostos teóricos que definem o que se considera como dado singular, principalmente em ciências humanas, cada vez mais se faz presente, a discussão a respeito do que Carlo Ginsburg definiu como paradigma indiciário. Esse paradigma diz respeito ao estatuto de dados singulares, cujo modelo epistemológico se funda no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular e que desde o final do século XIX vêm se fazendo presente em pesquisas das ciências humanas. Coloca que a adoção desse paradigma indiciário, de cunho qualitativo, pode resultar mais produtiva, se a ele forem garantidos princípios metodológicos que lhe imprimam rigor.

Segundo Abaurre (1997, p.14),

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como 'singularidade que revela', uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é singular; 2. ao conceito de 'rigor metodológico', que não pode aqui se entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

A autora apresenta ainda colocações esclarecendo que esse *rigor flexível* comporta elementos como a intuição do investigador e sua capacidade de, a partir de indícios, formular hipóteses explicativas interessantes, diante de aspectos da realidade que podem ser recuperáveis através de indícios.

Para Abaurre (1997) o paradigma indiciário vem sendo utilizado em pesquisas lingüísticas e estudos sobre aquisição da leitura e escrita e tem mostrado, por exemplo, que os erros podem se constituir preciosos indícios, revelando o processo pelo qual as crianças passam na aquisição desses conhecimentos, mas a autora adverte sobre o risco de se limitar a visão que se tem de criança quando se usa tais indícios, em função da possibilidade de se incorrer em sua descaracterização como sujeito real, singular em favor de uma visão de sujeito psicológico ideal. Ressalta que se faz necessário ao aluno real, que ele seja visto em sua singularidade, pois esta será também determinante da história singular de seu aprendizado da leitura e escrita.

Muito freqüentemente, portanto, encontramos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instaciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o

estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar (ABAURRE, 1997, p. 18).

Segundo a autora, o uso adequado do paradigma indiciário permite ao pesquisador a descoberta de elementos fundamentais para explicar a relação sujeito/linguagem no processo de sua aquisição.

1.4 Os caminhos trilhados.

O cenário no qual a coleta de dados seria realizada foi definido em parte em função do cuidado que se teve para com a escolha do universo a ser pesquisado, em parte em função da disponibilidade dos professores e diretores e ainda do pesquisador. Teve-se o cuidado de se realizar a pesquisa em duas escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Garça, SP, uma central e outra periférica, para que fossem preservadas as diferentes circunstâncias em que as práticas pedagógicas dos professores ocorrem. A definição dessas escolas se deu, também, em função dos diretores e professores que aceitaram o desafio de colaborar com as pesquisas que só poderiam acontecer no período da manhã, que era o período em que a pesquisadora poderia realizar a pesquisa de campo. Inicialmente foram contatadas três escolas, uma central e duas periféricas, mas, após as explicitações iniciais ficou acertado que a pesquisa aconteceria em apenas duas delas, uma de localização central e outra periférica, uma vez que uma das escolas de periferia, das consultadas, não dispunha de professores disponíveis no período da manhã. Em princípio, essa pesquisa aconteceria nas séries iniciais – 1^{as} e 2^{as} séries - do Ensino Fundamental, durante os períodos letivos de 2000 e 2001 e seria complementada sempre que necessário.

1.4.1 As Escolas envolvidas

A Escola I, localizada na região central da cidade, recebe alunos de todos os bairros da cidade e também alguns da zona rural. Contou com 777 matrículas iniciais no ano de 2000, das quais apenas 25% eram de alunos que residiam nas

proximidades da escola. A escola havia realizado uma pesquisa para levantar o nível de escolaridade dos pais e a renda familiar, no ano de 1999 e obteve os seguintes dados, que constam no seu Plano de Gestão 99/00: para os 1053 pais entrevistados, 08 analfabetos; 265 com primeiro grau incompleto; 267 com primeiro grau completo; 55 com segundo grau incompleto; 358 com segundo grau completo; 08 com curso superior incompleto e 100 com curso superior completo. Quanto à renda familiar: 273 famílias com até 3 salários; 213 com até 6 salários; 86 com até 10 salários; 64 com mais de 10 salários e 09 com pais desempregados .

No ano de 2000 essa escola funcionou com um diretor, três agentes de organização escolar, um oficial administrativo, três agentes de serviços escolares e 22 professores; quatro atuando em 1ª série, seis em 2ª série, cinco em 3ª série , quatro em 4ª série , dois em classes de Deficientes auditivos e um em classe de deficientes visuais. Contou com o apoio da Associação de pais e mestres e do Conselho de Escola da própria escola, e ainda do Conselho Tutelar da Infância e Adolescência da cidade.

Em seu Plano de Gestão de 99/00, a Escola destacou a profunda crise socioeconômica como o principal problema que vem abalando o povo brasileiro, cujos reflexos se fazem sentir na escola, *externados na violência, e falta de disciplina*, ressaltando ainda a influência negativa dos meios de comunicação de massa que exibem e determinam os valores sociais, uma vez que as famílias não mais conseguem colocar limites claros às crianças e tampouco estabelecem regras de uso da TV, mas durante as aulas observadas os alunos não apresentaram comportamentos agressivos, violentos e tampouco indisciplinados.

O Plano de Gestão de 99/00 especifica na página 28, item D, a metodologia de Interpretação de Textos que consta dos seguintes itens:

Leitura individual do texto; leitura do texto em voz alta; procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas; discussão das palavras conhecidas com os alunos; leitura e discussão das questões, encaminhando o aluno a entender o

que se pede; montar em conjunto as respostas dos alunos, levando-os a entender o que é interpretação e após o trabalho coletivo de entendimento e interpretação, chegar às conclusões, individualmente.

Os professores realizam HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - semanalmente, nas terças-feiras em um dos seguintes horários: das 8h às 10h; das 14h às 16h ou das 17h e 30 min. Às 19h e 30 min. As reuniões contam com dois momentos específicos: um para trabalhos grupais, no qual se voltam para atualização teórica e revisão da práxis diária dos professores e outro por série, no qual realizam o que denominam *compatibilização de conteúdos*: comparam metodologias e estratégias e discutem o processo de avaliação. Promovem ainda HTPC de Reforço/Recuperação, reuniões específicas, nas quais são levantadas e discutidas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e as estratégias e atividades específicas a serem realizadas em tais circunstâncias.

A Escola mantém também um projeto, denominado *Projeto Correspondência*, através do qual recebe materiais escritos da Diretoria de Ensino para serem divulgados e discutidos pelos professores nos HTPCs. Os professores dispõem dos seguintes materiais didáticos para apoio metodológico: Kit Pedagógico do 1º grau, Material do ciclo Básico para Alfabetização, livros didáticos de apoio ao professor, livros de leitura para os alunos, mimeógrafo, aparelho de som, vídeo cassete, TV colorida, gravador, Kit tecnológico (TV, vídeo cassete, antena parabólica) e computador (Internet).

Quadro de Professores envolvidos/ Ano 2.000 – Escola I

Professor	Situação Funcional	Formação	Tempo de Atuação
ML	titular	Magistério/Pedagogia	mais de 20 anos
MS	titular	Magistério/Pedagogia (cursando)	20 anos

Classes observadas

Classes	Alunos envolvidos	Professor
1ª A	32 iniciantes	ML
2ª A	31 não repetentes	MS – só Líng. Port/Est. Sociais*
2ª B	33 não repetentes	MS – só Líng. Port/Est. Sociais*

* As aulas de matemática e ciências das 2^{as} séries A e B eram ministradas pela professora R.

A escola II, localizada na periferia, zona norte da cidade, situa-se entre três vilas com características diferentes entre si, principalmente do ponto de vista sócio econômico: a vila P, constituída por moradores de classe média, a vila C, por moradores de classe média alta e a vila S L, que abriga um conjunto de casas populares habitado por famílias numerosas, sócio-economicamente desprivilegiadas, cujos chefes são trabalhadores braçais e sobrevivem como 'bóias-frias' nas lavouras da região e convivem com o desemprego. É dessa vila S L que provêm os alunos que freqüentam a escola.

No ano de 2001 a escola funcionou em dois períodos: das 7h e 15 min às 12h. e 10 min e das 13h às 17h e 25min. Contou com a matrícula de 252 alunos que foram atendidos pelo seguinte quadro de funcionários: um diretor, um inspetor de alunos, um oficial administrativo e um servente, e ainda nove professores: três professores atuando na 1ª série, dois na 2ª, dois na 3ª e dois na 4ª. A Escola II conta também com sua Associação de Pais e Mestres, seu Conselho de Escola, e o apoio do Conselho Tutelar da cidade. Todos dão suporte e auxiliam na resolução dos problemas do dia a dia.

De acordo com o Plano de Gestão 99/00/01, foram identificados como principais problemas que dificultam a melhoria da qualidade do ensino: as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; metodologias tradicionais utilizadas pelos professores; as dificuldades dos professores avaliarem e recuperarem alunos, as dificuldades dos alunos na organização de seus estudos diários; os comportamentos agressivos dos alunos, gerando desentendimentos; a pequena participação dos pais na vida escolar e a falta de aperfeiçoamento profissional. Como principal causa da evasão foi apontada a necessidade dos alunos trabalharem para aumentar a renda familiar, abandonando cada vez mais cedo os estudos.

No ano de 2000, além dos planos de Ensino de cada uma das séries, a escola desenvolveu outros projetos e entre eles um específico de leitura, denominado: 'Quem lê viaja', objetivando familiarizar a criança com os vários portadores textuais, inclusive a valorização do livro, o incentivo e gosto pela leitura, a retirada de livros para ler em casa e o manuseio adequado dos materiais de leitura. Foram estabelecidas como estratégias de consecução desse projeto, as seguintes ações: colocar os livros – de literatura e paradidáticos - em estantes abertas em todas as salas de aula; viabilizar a retirada de livros pelos alunos, e incentivar os pais a lerem para as crianças que ainda não sabiam ler, quando estes pais eram alfabetizados; realizar registros das retiradas e devoluções em caderno próprio; dar pequenos brindes aos alunos que retirassem mais livros e elaborar um jornal mural no pátio da escola, contendo vários tipos de textos como recortes de notícias, anúncios, classificados, histórias em quadrinhos, letras de música, pensamentos e outros. Este projeto permaneceu em ação, também no ano de 2001 e foi enriquecido com outro, denominado 'A hora do conto', em que os professores passaram a ler histórias para os alunos, semanalmente.

Os professores realizavam Horário de Trabalho pedagógico Coletivo (HTPC) às 2^{as} feiras, das 17h e 30 min às 19h. Nesse espaço planejavam suas atividades diárias, realizavam estudos e trocas de experiências ou recebiam orientações pedagógicas de especialistas da diretoria de ensino.

Quadro de Professores envolvidos/ Ano 2.000 – Escola II

Professor	Situação Funcional	Formação	Tempo de Atuação
MC	titular	Magistério/Pedagogia	mais de 20 anos
S	Titular	Magistério/Pedagogia	mais de 25 anos
CL	Titular	Magistério	mais de 15 anos
E	Titular	Magistério/Pedagogia/ psicologia	Mais de 5 anos

Classes observadas

Classes	Alunos	Professores
1ª A	26 (06 repetentes)	MC
2ª A	27 (14 repetentes)	S/ CL/ E

1.4.2 A pesquisa de campo

O modo como aconteceria a pesquisa foi discutido desde os primeiros contatos com os educadores. Enfatizou-se que esta não se tratava de uma pesquisa-ação e, portanto, o trabalho não comportava intervenções por parte do pesquisador. Uma vez estabelecidos esses primeiros contatos, iniciou-se a pesquisa de campo. Os educadores mostraram-se disponíveis, receptivos e manifestaram interesse em tomar ciência dos possíveis resultados obtidos, mesmo que isso só fosse possível posteriormente, por ocasião da conclusão dos trabalhos.

A reconstrução de um novo olhar, voltado para a realidade pesquisada envolveu o desenvolvimento de um novo vivenciar nas experiências de observar, que implicava a relação entre o que essa realidade apresentava e o referencial teórico

abordado pela pesquisa. Envolveu, inicialmente um período de observação das aulas objetivando tomar consciência do ato de observar em si, ou o que o olhar podia ver, até que se pudessem diferenciar as questões de leitura emergentes nas práticas pedagógicas. Esse período aconteceu em março de 2000, na Escola I e em março de 2001, na Escola II. Foram realizadas três situações de observação em cada uma das classes – ao todo cinco – envolvendo seus respectivos professores que inicialmente eram cinco, mas devido à substituição e aposentadoria de uma delas, ao final da pesquisa somavam sete professores envolvidos.

Como éramos duas pesquisadoras freqüentando o grupo de estudos de Leitura, sob a orientação do professor e orientador Dagoberto Buim Arena, acertamos que iríamos efetuar a pesquisa de campo em conjunto. Esse acerto se deu em função de, entre outras questões, se pretender pesquisar situações de leitura em sala de aula e se deparar com uma característica peculiar da leitura: ela não deixa qualquer tipo de marca ou sinal visível sobre o objeto lido e tampouco sobre o sujeito que lê, sobre os quais fosse possível recuperar o ocorrido, quando o momento da leitura já tivesse acontecido. Contávamos com a possibilidade de realizar filmagens, e se esses dados fossem complementados com registros de um observador, que acompanhasse as situações de filmagens, o material colhido ficaria enriquecido e mais completo.

Desse modo, enquanto uma pesquisadora estivesse filmando, a outra estaria observando e anotando o ocorrido. Depois essas informações seriam incluídas aos dados filmados para melhor reconstruir as situações de sala de aula, que seriam transcritas em protocolos, e desse modo revelar o acontecido nessa realidade. Essa foi a estratégia utilizada como tentativa de garantir que os dados possibilitassem a reconstrução do que havia acontecido em cada situação observada para que os protocolos fossem mais fiéis à realidade observada. Uma vez elaborados os protocolos, cada uma das pesquisadoras os utilizaria individualmente, conforme necessitasse, para proceder análises, estudo e reflexão teórica sobre eles, conforme as questões que cada uma delas se colocara em seu projeto de pesquisa.

Foram transformadas em protocolos somente as situações de sala de aula cujos dados colhidos permitiram a reconstrução do que havia acontecido, ou seja, onde as situações de ensino/aprendizagem foram passíveis de recuperação e reconstrução de seu fio condutor e foi possível a reconstrução, conforme aconteceram. Faz-se necessário ressaltar que as situações de filmagem amadora, como as que aconteceram nessa pesquisa, envolveram uma técnica de filmagem que implica um movimento muito rápido de interromper a filmagem a cada movimento de mudança da cena. Quando não se consegue realizar essa atividade com a velocidade necessária, as situações filmadas apresentam interrupções, não só nas ações, como nos diálogos e, conseqüentemente, até mesmo no fio condutor dos acontecimentos. Assim o produto obtido em tais situações fica prejudicado. Como tanto os discursos dos professores como os dos alunos eram imprescindíveis para a reconstrução do ocorrido, as situações onde a recuperação deles não foi possível, ou onde os dados anotados pelo observador não permitiram suprir, satisfatoriamente, as falhas de filmagens e a reconstrução da realidade ficou prejudicada, tais situações e materiais foram desprezados. As situações onde os dados e filmagens permitiram a reconstrução da realidade filmada e se diferenciaram como significativos para a pesquisa foram transformados em protocolos que se encontram anexados a esta pesquisa.

Uma vez iniciado o trabalho de campo, logo em março de 2000, foi possível constatar a necessidade do diálogo constante entre a teoria e a prática e a ação orientadora. Esse trabalho envolveu a atividade de adequação de procedimentos de observação e coleta de dados e a retomada das questões teóricas apresentadas pelos autores, especialmente as que se referiam às concepções de leitura; os instigantes questionamentos de Foucambert (1994) e suas implicações com as práticas vigentes; a proposta didática de Jolibert (1994) e outros sobre a metodologia de pesquisa abraçada. Esses questionamentos envolveram o empenho em mobilizar estratégias adequadas para se evitar o senso comum, preconceitos e ainda, levar em conta as possíveis limitações pessoais – tanto dos pesquisados como do pesquisador. Essa necessidade constante de retomada e revisão de todo o embasamento teórico, com a concomitante preocupação com a manutenção de uma postura ética, de seriedade para com o objeto de pesquisa, e o cuidado para manter uma constante revisão crítica do trabalho se fizeram

presentes, na difícil tarefa de realizar a pesquisa de campo e analisar e estudar os seus dados.

O foco da pesquisa recaiu sobre *As práticas pedagógicas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: intenções e contradições*, portanto as interações nas salas de aula foram significativas. O clima e a cultura das instituições se fizeram presentes e foram consideradas, uma vez que estavam intimamente relacionados com o que ocorreu nesses espaços. Estas relações certamente estiveram influenciadas ainda pelas determinações advindas das políticas educacionais, diretrizes escolares, expectativas dos pais e em especial, as histórias de cada sujeito, manifestadas nesse cotidiano escolar.

A pesquisa de campo teve início no mês de março de 2000, na escola I e em março de 2001, na escola II. As idas às Escolas aconteceram com maior frequência nos primeiros meses: março a junho – em média, três em cada uma das classes. Nos meses de julho e agosto foi feita uma pausa para retomada de questões teóricas e estudo dos materiais colhidos. De setembro a novembro, em média foi realizada uma visita a cada uma das classes pesquisadas.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados, registros de observação, conversas informais, filmagens, consultas a documentos escritos como Plano anual de gestão e outros. As questões teóricas foram constantemente retomadas em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e possibilitaram sua consecução. Fez-se necessário também, buscar dados históricos a respeito de como a humanidade criou, descobriu e se apropriou da leitura, de si, e do outro, enquanto criava, descobria e se apropriava da escrita. O próximo capítulo se ocupará dessas questões.



2 A história da leitura: uma leitura possível.

Foi preciso buscar informações a respeito de como se deu o processo de constituição da própria leitura no decorrer de sua história, a fim de melhor refletir sobre as possíveis relações existentes entre os procedimentos ocorridos em questão em seus diferentes momentos e contextos e melhor compreender o que vem acontecendo atualmente nessa área. Mas seria possível resgatar a história de algo que acontece de maneira tão sutil, sem deixar qualquer tipo de marca visível ou vestígio sobre o objeto lido?

Este foi e tem sido o desafio de muitos pesquisadores e estudiosos da leitura e, por mais contraditório que possa parecer, os indícios que permitiram colher os mais diferentes tipos de informação a esse respeito, e que possibilitaram resgatar o que se sabe sobre *leituras da história da leitura* em nossos dias: são aqueles que se materializaram principalmente via língua escrita e através das artes. Dentre esses dados, encontramos os que estão diretamente imbricados no próprio processo de construção da escrita e que ocasionaram grande parte das transformações pelas quais a escrita passou ao longo de sua construção histórico-social. O *escritor*, enquanto produzia sua *criação escrita*, aos poucos foi incorporando seu *possível leitor* a ela e assim foi garantindo que o conteúdo dessa sua comunicação chegasse a esse interlocutor, cada vez mais, de maneira mais precisa e sua *criação escrita* foi sendo transformada. Mas esse foi um longo processo e somente muito recentemente se tomou consciência dessas questões. Outros dados foram obtidos especificamente por conta da *constituição do leitor*, através de registros de procedimentos a ele ligados e anotações e opiniões pessoais sobre as próprias leituras efetuadas, ou comunicações explícitas entre escritores e leitores. Muitos outros dados referentes a essas questões chegaram a nossos dias por meio das obras artísticas, envolvendo esses aspectos e questões.

Entre as muitas fontes consultadas, encontram-se privilegiadas, informações retiradas especialmente do vídeo *Escrita*, editado pela FDE, (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995) cujo texto escrito que o acompanha é de

autoria de Telma Weisz, e estudos e pesquisas realizados por autores que têm se dedicado a reconstruir a história da leitura, em particular Darnton, (1990), Manguel, (1999) e Barbosa, (1990).

2.1 De leitor do mundo a leitor de sua própria criação escrita.

No vídeo: *Escrita* (1995) entre os muitos dados apresentados, foi possível recuperar uma questão que aparece logo no seu início, e que parece importante para fundamentar os questionamentos que se pretendeu levantar neste trabalho, e que nesse vídeo, aparece bem explicitada. Essa questão diz respeito ao fato de se inferir que a história da leitura tenha se iniciado bem antes do que se imaginava. O homem *leu o mundo* muito antes de *criar algo* que pudesse *ser lido* por ele mesmo. Essa leitura precede a escrita. Nesse vídeo, enquanto na tela exibem-se imagens, uma pantera negra é focalizada e, ao caminhar, deixa sobre o solo suas pegadas. O *zoom* é colocado sobre uma de suas pegadas e outras imagens dão continuidade ao filme. Concomitantemente a estas cenas, uma voz feminina narra o texto que se segue, até que são focalizadas as imagens dos primeiros registros de desenhos encontrados sobre pedras no nordeste brasileiro:

Desde os tempos mais remotos, em sua luta pela sobrevivência, o ser humano soube aprimorar os seus sentidos para fazer face às necessidades e perigos da vida cotidiana. Foi aprendendo assim a ler os indícios e a interpretá-los, indícios que foram muitas vezes reproduzidos pelo homem primitivo como esses realizados há dez mil anos em São Raimundo Nonato, no nordeste brasileiro. (uma mulher dando a luz...), (uma cena de caça...). Feitas com intenções ainda não totalmente compreendidas pelo homem moderno, foram estas as primeiras manifestações do ser humano na tentativa de fixar aspectos do mundo em que vivia em um suporte situado fora de seu próprio cérebro: a pedra (ESCRITA, 1995).

O fato de o homem ter *lido os indícios* apresentados pela natureza, como diferentes pegadas deixadas ao solo pelos animais, ou as diferentes direções e intensidade com que as folhas das árvores se movimentavam, ou ainda as diferentes transformações ocorridas no céu por ocasião das mudanças do tempo, possibilitou-lhe aprender a antecipar a presença dos diferentes animais, a possibilidade de ventos, chuvas e tempestades. O homem pôde, enfim, prever os perigos que teria de enfrentar no dia a dia e pôde também desenvolver estratégias para se proteger contra eles. A *leitura* de diferentes indícios em diferentes situações e contextos possibilitou a reflexão a respeito das diferentes situações e contextos nos quais apareciam.

Em sua luta pela sobrevivência o homem pôde levantar hipóteses, testá-las, confirmá-las ou refutá-las, reformulá-las durante o longo percurso realizado desde os tempos mais remotos, até então. E foi porque diferenciou certos indícios e se diferenciou deles é que pôde vislumbrar a possibilidade de realizar registros simbólicos em outro suporte que não o seu cérebro: a pedra. Assim pôde admirar sua obra, interpretá-la, refletir sobre ela, reproduzi-la, criar e recriar.

Certamente o homem deve ter produzido muitos registros em outros suportes e com técnicas que não se perpetuaram, que pereceram sob a ação do tempo, até que pudesse encontrar uma que fosse suficientemente forte e permitisse perpetuar sua obra possibilitando que a encontrássemos, em nossos dias.

Quando produziu seus primeiros registros simbólicos, em especial os de que temos ciência, corporificando-os na pedra, o ser humano pôde não só voltar o olhar para eles, mas também analisá-los e refletir sobre eles. Também compartilhou sua criação com seus semelhantes e se deparou com outro desafio, o de aprimorar essa sua produção frente às trocas e necessidades de seu cotidiano.

Desde que produziu os primeiros desenhos, milhares de anos se passaram até que o homem pudesse produzi-los de maneira que, intencionalmente,

expressasse comunicação nos primeiros pictogramas. Inicialmente esses pictogramas eram muito imprecisos e não asseguravam adequadamente a mensagem que se queria transmitir. Foi preciso muito tempo de vivência e muitas experiências para que a humanidade chegasse a inventar uma outra maneira de representar, mais ampla do ponto de vista da possibilidade de comunicação – mais precisa – na qual os desenhos não representassem apenas os acontecimentos, mas se constituíssem como linguagem alternativa. Nessa linguagem, as palavras passaram a se ordenar de modo semelhante ao que já eram empregadas na fala. O homem conseguiu melhorar sua forma de comunicação e os pictogramas primitivos evoluíram para outros onde cada desenho representava um significado e tinha como referência a estrutura da língua falada.

Mais uma vez foi porque corporificou sua criação fora de seu cérebro, e pôde observá-la, admirá-la e refletir sobre ela, ou seja, porque *leu* o que produziu e possibilitou que *o outro o lesse*, que o homem pôde incrementar sua produção e pôde ainda fazer dela um instrumento do pensamento. Instrumento esse que possibilitou também, que seu pensamento evoluísse e ambos, pensamento e criação, nunca mais fossem os mesmos. A humanidade inventava aquela que, segundo Teberosky (1990), viria ser *uma de suas mais antigas tecnologias*. Mas este foi um longo processo no qual a humanidade pôde experimentar a realidade do mundo e vivenciar sua produção simbólica de diferentes maneiras, em diferentes situações e contextos, utilizando-se dos recursos que a própria natureza lhe oferecia. A própria história da humanidade se incumbiu de desafiá-la e instigá-la na busca de soluções cada vez mais eficientes. Isso possibilitou não só a consciência de si e do outro, mas também, a diferenciação de intenções e necessidades no uso social da escrita.

Manguel (1997), remonta aos primórdios da construção do sistema de escrita e resgata questões importantes a respeito do modo como esta sempre se encontrou e se encontra atrelada às atividades desenvolvidas pelo ser humano em seus contextos histórico-sociais. Ao construir a escrita, o homem, influenciou seu contexto e esta foi sendo influenciada por ele. Seu dia a dia foi sendo

auxiliado por registros que lhe serviam de dispositivos mnemônicos, ampliando consideravelmente a capacidade de memória do cérebro. A partir das primeiras tabuletas escritas, a quantidade de informações armazenáveis tornou-se teoricamente infinita e tais tabuletas passaram a ser passíveis de serem recuperadas até na ausência daquele que as guardava de lembrança. E assim escreve Manguel:

De repente, algo intangível – um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem – podia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo. Desde os primeiros vestígios da civilização pré-histórica, a sociedade humana tinha tentado superar os obstáculos da geografia, o caráter final da morte, a erosão do esquecimento. Com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila - o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas as façanhas aparentemente impossíveis (MANGUEL, 1997, p. 207).

Uma retrospectiva no tempo, através de Manguel, (1997), possibilita o encontro com o primeiro escritor anônimo. Aquele que inventou as primeiras tabuletas escritas e que *com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila* (MANGUEL, 1997, p. 207) - não só inventou a escrita, como também procedeu à criação do leitor,

[...] uma vez que o objetivo do ato de escrever era que o texto fosse resgatado – isto é, lido-, a incisão criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro leitor adquirir presença física.

Desde que o primeiro registro foi realizado, aquele que inventou a escrita deveria se preocupar agora, com o *como* ele próprio ou o outro poderiam recuperar esse escrito:

O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes dessem voz. Escrever exigia um leitor (MANGUEL, 1997, p. 207).

Barbosa (1990), informa que a escrita se originou no momento em que o homem passou a comunicar seus pensamentos e sentimentos através de signos e faz uma análise evolutiva desse processo de construção do sistema de representação, nesse período em que os desenhos e a pintura se distanciaram dos impulsos estéticos e passaram a comunicar fatos e idéias. Caracteriza três etapas que se seguem: etapa descritiva, na qual a função dos registros era descrever e os símbolos auxiliavam na identificação de pessoas e objetos; etapa mnemônica ou representativa, onde o mesmo desenho representava sempre o mesmo objeto ou ser, para todos que conheciam o sistema e a etapa logográfica, na qual a mesma representação assume significados diferentes como por ex: um desenho do sol significando *sol* ou *brilhante* ou *branco* ou ainda *dia*.

Cada civilização não só criou seus pictogramas como também, com o crescimento, desenvolvimento e uso mais freqüente da escrita, desenvolveu técnicas de registro com diferentes materiais e suporte para seus escritos. Os sumérios há 5500 anos, criaram um sistema pictográfico e usaram argila molhada para registrar seus dados sobre comércio, guerras e conquistas. Os egípcios, também há mais de 5000 anos construíram um sistema com mais de 600 pictogramas e utilizaram tinta para fixá-los em um papel rústico chamado papiro. Por volta de cinco séculos após estes, os chineses também criaram seus pictogramas e escreveram em cacos de cerâmica com pincel. Aos poucos cada pictograma foi sendo estilizado – perdendo a analogia com os referentes de origem – por economia de tempo e pelo material empregados. A escrita pictográfica não dava conta de representar os diferentes significados possíveis dentro de um conceito, o que limitava a linguagem e aos poucos cada civilização passou a combinar unidades de escrita, para representar uma terceira. Incluíram,

também, representação de gestos e analogias. Era impossível, ainda, representar nomes próprios e palavras abstratas.

Foi na Suméria, *berço da escrita*, que aconteceu a passagem da escrita Logográfica para a Cuneiforme. Nesta não era mais possível recuperar o escrito por sua semelhança com o objeto representado, pois seus símbolos convencionados incorporavam, também, componentes sonoros, tornando-se palavras. O sistema tornou-se mais complexo e tanto escrever como ler deveriam ser ensinados por alguém que já soubesse como fazê-los. Desse modo, a escrita pôde evoluir, no que diz respeito à representação gráfica do significado, rumo a uma pauta fixa que comportava também a pauta sonora. As diferentes civilizações desenvolveram estratégias, às vezes até muito parecidas, para incrementar essa evolução, de modo que fosse possível escrever todos os sons da fala, inclusive nomes próprios e palavras abstratas. Fizeram uso de procedimentos semelhantes aos utilizados em níveis anteriores. Barbosa (1990), analisa e descreve as principais mudanças decorrentes dessa nova conquista:

Com a introdução do sistema de fonetização, abrem-se enormemente os horizontes para os registros escritos. Passa a ser possível expressar todas as formas lingüísticas, até as mais abstratas, por meio de símbolos escritos. Os signos passam a ter valores silábicos convencionais: convenção de forma e de princípios. Os signos foram normatizados, para que todos os desenhassem da mesma maneira; estabeleceram-se correspondências entre signos, palavras e sentidos; escolheram-se os signos com valores silábicos definidos; definiram-se regras quanto à orientação da direção dos signos, à forma e seqüência das linhas. A seqüência dos signos passou a seguir a mesma seqüência da linguagem falada. Houve, portanto, uma alteração significativa nas convenções do sistema representativo. A formalização da escrita exigiu não só o estabelecimento das regras, como também a aprendizagem efetiva das formas e princípios da escrita (BARBOSA, 1990, P.36).

O ser humano que inicialmente era *leitor dos indícios da natureza*, tornou-se *leitor de pictogramas e ideogramas* criados por si mesmo, e/ou seus semelhantes, recuperando o escrito diretamente destes pictogramas que eram símbolos que guardavam maior semelhança com o objeto representado. A partir da fonetização, ou seja, incorporação da representação dos valores silábicos à nova forma de escrever, a recuperação do sentido do escrito não era mais possível, se o leitor não aprendesse ou dominasse as novas convenções. Essas convenções se tornavam cada vez mais distanciadas do objeto representado, portanto convenções mais complexas, tanto do ponto de vista da forma, como dos princípios.

Mas o homem não parou por aí. Com o intercâmbio entre as civilizações, a escrita cuneiforme dos sumérios chegou a outros povos revolucionando a escrita deles. Os cretenses, inspirados por essa escrita, transformaram seus pictogramas ideográficos em valores silábicos. Os chineses, afirma Barbosa, (1990), também podem ter recebido influências da escrita dos sumérios em seus escritos e, estes, posteriormente vão ser transformados em valores silábicos quando os japoneses deles se apropriam para construir seu sistema que permanece silábico até nossos dias. Mas foi somente a partir dos últimos séculos do segundo milênio antes de Cristo que fenícios e semíticos, realizando intercâmbios comerciais, incorporaram pictogramas egípcios e cretenses usando somente suas primeiras consoantes. Fenícios e egípcios grafavam somente as consoantes e usavam o sentido inverso ao nosso para escrever. O leitor, enquanto lia, deveria atribuir a cada uma dessas consoantes seu valor silábico correspondente, deduzindo-o do contexto em que a palavra aparecia.

Foram os gregos que, por volta do ano 800 antes de Cristo, acrescentaram as vogais à escrita consonantal fenícia o que possibilitou a representação de todos os elementos constituintes da sílaba por meio de seu alfabeto, criando um completo sistema com 27 letras que deu origem ao nosso alfabeto latino. O homem chegava ao alfabeto e à escrita alfabética:

Durante os últimos 2500 anos o alfabeto conquistou a civilização, espalhou-se pelo planeta. Mas durante esse longo período, os princípios da escrita não sofreram qualquer modificação. As centenas de alfabetos existentes no mundo, por mais diferentes que sejam no seu sistema exterior, foram estabelecidos e permanecem segundo os princípios da escrita grega (BARBOSA, 1990, p.37).

Mesmo que os sistemas alfabéticos de escrita não tenham sofrido transformações em seus princípios alfabéticos, estes princípios sempre estiveram a serviço da representação de idéias e significados. Cada uma das línguas, ao representar palavras por intermédio de sua pauta sonora, também as representou pelas idéias e estas guardaram em suas formas de representação, tanto os componentes alfabéticos, como os componentes ideográficos, resultantes desse processo de construção histórico-social pelo qual passaram. Tanto os componentes fonográficos como os ideográficos se corporificam nas escritas das palavras, por ex, nas convenções ortográficas.

Esta foi uma das possibilidades de se recuperar como a humanidade chegou à base alfabética do sistema de escrita, mas esse sistema não é apenas alfabético, e Ferreira (1985, p. 13-14), assim escreve:

As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas de tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar diferenças nos significados. No entanto, também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a natureza bifásica do signo lingüístico. Apesar de que alguns deles (como o sistema alfabético) privilegiam a representação entre os significantes; e que outros (como os ideográficos)

privilegiam a representação de diferenças nos significados, nenhum deles é 'puro': os sistemas alfabéticos incluem – através da utilização de recursos ortográficos – componentes ideográficos (Blanche-Benveniste e Chevrel, 1974), tanto quanto os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Os subsistemas do sistema de escrita, construídos a partir do sistema alfabético, e/ou concomitantemente a ele, na maioria das vezes são decorrentes de necessidades advindas por conta da incorporação do leitor pelo escritor, a fim de garantir, não só a qualidade da informação a ser explicitada, como também, facilitar a leitura através da introdução de outros recursos. Este é o caso, por exemplo, da segmentação do texto em palavras, do uso de maiúsculas.

2.1.1 A criação do leitor e sua relação com o texto.

A criação do leitor se deu, na realidade, a partir do momento em que o homem concebeu algo internamente e projetou-o externamente, materializando-o fora de si em registros simbólicos. Criou desse modo a possibilidade de, ele mesmo ou um outro, vir a recuperar o significado desse registro através de uma possível relação a ser estabelecida entre quem desejasse recuperar o significado e o próprio registro. É através da relação que se estabelece entre leitor e texto/escritor que a leitura se realiza e se essa relação não se estabelecer, não há leitura. Manguel (1997, p. 207), foi capaz de recriar o momento inédito no qual a leitura aparece e a esse respeito escreve:

Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido.

Manguel (1997), fez uma análise da relação primordial entre escritor e leitor através do texto, ou cena primordial da relação que se estabelece entre eles, quando aprofunda suas reflexões teorizando que existe nessa relação um paradoxo, no qual a partir do momento em que o escritor cria o papel do leitor, ele decreta a sua própria morte, pois, para que o texto fique pronto, o escritor precisa se retirar, deixar de existir. O escritor, enquanto presente, impossibilita a concretude do texto. É preciso que ele abandone o texto para que este ganhe existência, pois:

[...] a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que o leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor (MANGUEL, 1997, p. 207).

Para Manguel, (1997) *desde os primórdios, a leitura é a apoteose da escrita*, pois é através do leitor que o texto cria vida. Mas na Mesopotâmia, terra onde as primeiras tabuinhas foram escritas, inicialmente, a leitura não teve expressividade e reconhecimento. A atividade de escrever tornou-se reconhecida como um poder e surgiram os escribas que – como o nome bem explicita - eram responsáveis pela realização dos registros. As atividades de leitura também eram realizadas por eles, mas não eram socialmente valorizados pela capacidade de ler, e sim, pela de registrar em favor do bem público, e isto pode ser constatado ao se observar o rol de atividades a eles atribuídas, que se segue:

[...] mandar mensagens, transmitir notícias, baixar ordens do rei, registrar leis, anotar dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle sobre operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas médicas, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar textos

religiosos sagrados e divertir o povo com leituras da epopéia de Gilgamesh. Nada disso poderia ser feito sem o escriba. Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e decifravam mensagens (MANGUEL, 1997, p. 208).

Cabia ao escriba recuperar o conteúdo dos textos, mas essa era uma atividade pouco considerada, numa cultura onde a transmissão do conhecimento se dava através da via oral. Quando um autor queria que seu texto fosse interpretado de maneira a preservar seu ponto de vista, tinha que assumir a função de leitor do mesmo, para garantir que essa interpretação lhe fosse fiel, e que nada fosse mudado. Devido à grande importância dada aos escribas, principalmente em função das atividades que desempenhavam junto ao âmbito político, que reforçavam esse poder, na Mesopotâmia, esses profissionais passaram a constituir uma elite entre os babilônicos. Surgiu a exigência de que eles fossem treinados para que pudessem exercer suas funções. Desse modo surgiu também a preocupação com a formação do escriba e foram criadas as Casas das tabuletas, primeiras organizações voltadas para essa formação de escribas.

No Egito, os escribas realizavam seus registros no papiro, que podia ser transformado em rolos. No século VI, em Pérgamo, surgiu o pergaminho, outro tipo de material que também podia ser transformado em rolo. Seu uso perdurou inclusive na Europa, até o aparecimento do papel, oito séculos depois.

Manguel (1997), foi buscar dados de meados da Idade Média, e resgata informações a respeito do modo como se lia nas leituras públicas e do modo como os escritores imaginavam seus leitores ouvindo os textos que eles escreviam - tal como eles os liam - já que esses textos seriam lidos por um leitor experiente e treinado para proferir a leitura oral pública. Por isso julgavam que não havia necessidade de se separar as letras em unidades fonéticas, *bastava amarrá-las juntas em frases contínuas*. (Manguel, 1997, p. 64). As convenções de direção da leitura não eram rígidas e estas poderiam variar. Ainda não se fazia

uso de maiúsculas e nem da pontuação. Os textos eram escritos em rolos que eram desenrolados e lidos por alguém que já estava acostumado a fazê-lo e que deveria ensaiar antes de levá-lo a público.

A leitura, a primeira vista, era uma habilidade incomum naquela época e levava amiúde a erros de interpretação (MANGUEL, 1997 p. 64).

2.1.2 Por trás da leitura oral, a leitura ouvida.

Manguel (1997), apresenta em seus textos, exemplos de leitura oral em tempo e espaço diferentes. Num deles, resgata como, na Itália, por volta de 529, São Bento de Núrsia, após fundar um mosteiro no Monte Cassino, entre as regras absolutas que os frades deveriam seguir, acrescentou uma que dizia respeito à leitura oral e explicitou o modo como esta deveria acontecer, conforme o artigo 38, transcrito abaixo:

Na hora da refeição dos irmãos, sempre haverá leitura; ninguém deverá ousar pegar o livro aleatoriamente e começar ler dali; mas aquele escolhido para ler durante toda a semana deverá começar seus deveres no domingo. E entrando em seus deveres depois da Missa e Comunhão, deverá pedir a todos que orem por ele, que Deus o afaste do espírito de exaltação. E este verso deverá ser dito no oratório três vezes por todos, sendo ele o primeiro: 'Oh, Senhor, abre meus lábios e que a minha boca manifeste o Teu louvor'. E assim, tendo recebido a bênção, ele deverá assumir seus deveres de leitor. E deverá haver o maior silêncio à mesa, de tal forma que nenhum sussurro ou voz, exceto a do leitor, seja ouvido. E o que quer que seja necessário no tocante a comida, os irmãos deverão passar uns para os outros, de tal forma que ninguém precise pedir nada (MANGUEL, 1997, p. 137).

O autor relata ainda outras normas que deveriam ser seguidas: inclusive a escolha do livro a ser lido, que só poderia ser feita pela autoridade da comunidade; o livro não poderia ser um objeto particular – era comunitário; o ato de ler era colocado nas mãos do *Todo Poderoso* através da oração inicial na qual se pedia a Deus que abrisse os lábios do leitor; o texto era sempre imutável e o autor – autoridade definitiva .

No final do século XII essas regras também foram seguidas pelos mosteiros cistercienses em toda Europa com o objetivo de

[...] assegurar o fluxo ordeiro à vida nostálgica, na qual as angústias e os desejos pessoais se submetiam às necessidades comuns (MANGUEL, 1997, p. 138).

Nesses mosteiros a vida era comunitária e a violação às leis era severamente punida com flagelação e separação do infrator dessa comunidade. A leitura durante as refeições servia para distrair seus espíritos dos prazeres da carne.

No mundo laico da Idade Média, até a invenção da imprensa, devido ao grande custo dos livros e difícil acesso à alfabetização – que era privilégio de poucos – aqueles que queriam conhecer o conteúdo dos livros ou algum autor, faziam-no através de reuniões nas quais alguém lia oralmente ou recitava para o grupo.

No século XI, na Europa surge uma nova modalidade de se ouvir um texto, através de *joglars itinerantes* – grupo de artistas públicos que recitavam ou cantavam versos de sua própria autoria ou de autoria dos trovadores que descendiam de nobres e escreviam canções formais em louvor a seus amores inatingíveis. Eles se apresentavam para a corte ou em feiras e mercados. As apresentações dos jograis assemelhavam-se às teatrais e os intérpretes deveriam variar as expressões para ter maior sucesso, mas, o foco permaneceria no texto que era reproduzido de memória.

A leitura de livros geralmente acontecia nas cortes ou, em menor escala, em casas mais humildes com a finalidade de instruir ou entreter. Liam-se livros em

voz alta para famílias e amigos. Alguns pais alfabetizados liam para seus filhos, uma dama de companhia lia para sua acompanhante nobre, padres liam evangelhos e livros sacros. Já no século XVII, as leituras públicas informais e não programadas passaram a acontecer com maior frequência e os participantes escolhiam e comentavam o texto lido.

A partir de 1865 (Manguel 1997), Saturnino Martinez – charuteiro e poeta cubano publica um jornal: *La Aurora*, para os trabalhadores da indústria de charutos. Sua intenção era fazer chegar a esses trabalhadores os mais diferentes assuntos como: política, artigos sobre ciências, contos, poemas, etc. Descobriu, após algum tempo, que a maioria dos operários era analfabeta e, com a ajuda do diretor da escola local, convenceu o proprietário da indústria a permitir a realização da leitura pública. Em janeiro de 1866, um dos operários proporcionava as leituras para os demais que a ele pagavam por esse serviço. Iniciaram na fábrica *El Fígaro* e o sucesso fez com que outras fábricas passassem a seguir esse exemplo, mas em maio do mesmo ano, o governo político baixou um decreto e proibiu tal atitude por considerá-la subversiva. Por algum tempo as leituras passaram a ser clandestinas, até que, com a guerra dos 10 anos, o jornal foi extinto. Alguns operários que imigraram para os EUA, levaram para as fábricas onde foram, as *instruções do lector*. Desse modo, a prática de leitura pública no ambiente de trabalho ganhou novos adeptos que passaram a escolher o material a ser lido e, inclusive, pagavam o *lector* que a eles lia: histórias, tratados políticos, romances, coleções de poesia clássica e moderna.

2.1.3 Uma nova possibilidade: ler silenciosamente.

De acordo com as pesquisas realizadas por Manguel (1997), foi nos escritos daquele que é hoje conhecido por santo Agostinho que se encontrou o primeiro registro que se refere à leitura silenciosa, ocorrido no ano 384 em Milão. Nesse

registro, que se segue abaixo, Santo Agostinho descreve como estranho o modo como o bispo Ambrósio lia:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo o encontrávamos em silêncio, pois jamais lia em voz alta (MANGUEL, 1997, p. 58).

Manguel (1997) informa ainda que, essa *estranha maneira de ler silenciosamente* só foi se tornar usual no século X. Mas foi nas explicitações de Ptolomeu, do século II depois de Cristo, que encontrou explicações a respeito do porquê da leitura silenciosa:

[...] às vezes as pessoas lêem em silêncio quando estão se concentrando muito, porque dizer as palavras em voz alta distrai o pensamento (MANGUEL, 1997, p. 59).

Nos últimos anos do século III surgiu uma nova letra – *uncial* ou *semi - uncial* – nos documentos romanos que passavam a ter uma nova forma e não mais se encontravam em códices ou rolos já que Júlio César havia sido o primeiro a dobrar um deles em páginas que encadernadas deram origem aos livros.

Outras modificações foram introduzidas pelos monges dos *scriptorium* dos conventos, que através do método *per cola et commata* (Manguel, 1997, p. 66), dividiram os textos em linhas de significados – forma primitiva de pontuação – com o intuito de *ajudar o leitor inseguro abaixar ou levantar a voz no final de um bloco de pensamento* (Manguel, 1997, p. 66). Essas modificações que davam nova forma ao texto escrito, possibilitavam ao leitor encontrar trechos com maior facilidade, quando necessário. Essa pontuação, embora precária, ajudava inclusive os leitores silenciosos. Um avanço significativo na maneira de pontuar aconteceu mais tarde e é assim descrito:

Depois do século VII, uma combinação de pontos e traços indicava uma parada plena, um ponto elevado ou alto equivalia à nossa vírgula, e o ponto – e - vírgula era usado como o utilizamos atualmente (MANGUEL, 1997, p. 66).

Foram os escribas que *começaram separar cada palavra de suas vizinhas com vistas a simplificar a leitura de um texto – mas também por motivos estéticos.* (Manguel, 1997, p. 66). Nesse mesmo período, os habilidosos escribas irlandeses passaram a isolar partes do discurso, constituintes gramaticais da frase e usaram os sinais de pontuação que fazemos uso hoje. Era costume, no século X, escrever com tinta vermelha as primeiras linhas das sessões principais de um texto e as suas explicações principais para facilitar a leitura silenciosa. Do costume de marcar os parágrafos com um traço divisório surgiu a marcação da primeira letra do parágrafo, feita com letra um pouco maior: a letra maiúscula, cujo uso atualmente foi convencionado nos subsistemas de paragrafação, pontuação. Esse uso de maiúsculas no início de frases foi construído conforme as necessidades do leitor foram sendo interiorizadas pelo escritor e uma vez convencionadas, se materializam nos textos escritos.

Foi na medida em que o processo de diferenciação dos papéis de escritor e/ou leitor foi sendo vivenciado, que as necessidades de cada um deles foram se tornando mais presentes no sistema escrito, mesmo que ainda não fossem conscientemente explicitadas. A complementaridade desses papéis foi sendo elaborada através do uso social da escrita, o que resultou em avanços significativos tanto para o escritor, como para o leitor e para o próprio sistema escrito. As marcas desses questionamentos se fizeram presentes nos textos e impulsionaram leitores e escritores. Outras questões apareceram e funcionaram como dispositivos que instigaram e constantemente continuam instigando leitores e escritores a se buscarem, se entenderem, identificarem-se, conhecerem-se, questionarem-se, dialogarem, etc. Assim como os leitores buscam *o quê* desejam ler, pois *lêem intencionalmente*, os escritores escrevem *isto* ou *aquilo*, para que seus textos sejam *lidos por alguém, que pode ser o outro ou o próprio escritor.*

O homem *leu indícios na natureza* antes que pudesse criar algo para ser lido e os historiadores e estudiosos da leitura foram buscar indícios nos próprios escritores e leitores, ou seja, nos escritos de escritores e leitores para poderem recuperar a própria história da leitura.

Darnton (1990), cita alguns escritores e, sobre seus escritos tece comentários a respeito dos limites e possibilidades de através deles, proceder ao resgate da história da leitura e de seus leitores. Assim demonstra como encontrou os indícios que procurava. Em primeiro lugar foi buscar o poeta romano Ovídio, há 2000 anos. Parte de seus textos estão transcritos abaixo para melhor preservar o modo como esse autor escrevia para seus interlocutores, naquela época:

Se o teu amante te fizer propostas por meio de algumas palavras inscritas em tabuinhas enviadas a ti através de um serviçal engenhoso, medita cuidadosamente sobre elas, pesa as frases dele e tenta adivinhar se o seu amor é apenas fingido ou se suas súplicas na verdade vêm de um coração sinceramente apaixonado. [...] Que a mulher casada tema o marido; que sua vigilância seja bem assegurada; [...] Se for firme a vontade, saberás enganar, ainda que os que te guardam sejam tão numerosos quanto os olhos de Argos. Com efeito, poderia um guardião impedir de escreveres quando tens tempo enquanto te preparas no toucador, quando as tabuinhas escritas podem ser levadas por uma cúmplice, que as esconderá sobre o tépido peito, sob a ampla faixa ou bem apertado de encontro à barriga da perna e levará as doces mensagens sob os pés atados? Se o guardião desconfiar disso, que a cúmplice ofereça as costas e leve as palavras escritas na pele (DARNTON, 1990, p. 146).

É justamente pelo modo como essa comunicação acontece e pelas informações explicitadas ou sugeridas no texto pelo autor a seus leitores, que no caso específico deste texto, aconselha mulheres a respeito de como ler uma carta de

amor e, prescreve técnicas de como se comunicar com amantes pelas costas do marido, que se pode obter os indícios necessários para se proceder à leitura de, como poderia se dar a leitura naquele momento e contexto. Darnton (1990), adverte que o poeta citado poderia ser qualquer um de nós e a questão por ele abordada existe, independentemente do tempo, mas, o tipo de comunicação não seria o mesmo se o texto tivesse sido produzido em nossos dias. Os contextos de Ovídio e o atual são muito diferentes, e para melhor entendê-los faz-se necessário conhecê-los melhor. Neles estão envolvidos: a mitologia romana, técnicas de escrita, a própria vida doméstica, além da capacidade de o leitor atual conseguir se imaginar, colocando-se no lugar da mulher de um romano, em seu contexto moral, etc. Ao ler sobre a leitura em *A arte de amar*, é como se ouvíssemos uma voz falando-nos diretamente a uma distância de 2 mil anos.

[...] Ler Ovídio é enfrentar o próprio mistério da leitura. Ao mesmo tempo familiar e estranha, é uma atividade que partilhamos com nossos ancestrais, mas nunca poderá ser igual ao que eles vivenciaram. Podemos alimentar a ilusão de sair do tempo para estabelecer contato com autores que viveram séculos atrás. No entanto, mesmo que seus textos tenham chegado até nós sem nenhuma alteração – o que é praticamente impossível, considerando-se a evolução do formato e dos livros como objetos físicos – nossa relação com tais textos não pode ser a mesma dos leitores do passado. A leitura tem uma história. Mas como recuperá-la? (DARNTON, 1990, p. 147).

Darnton (1990) procurou em arquivos e nos trouxe, dos da Inquisição, o humilde moleiro Menóchio, que no século XVI, teve que se submeter a interrogatórios a respeito de suas leituras, enquanto se investigavam possíveis heresias em seus depoimentos, e coloca:

Ao comparar os textos e os comentários, Ginzburg descobriu que Menóchio tinha lido uma grande quantidade de histórias bíblicas, crônicas e livros de viajantes, do gênero existente em muitas bibliotecas nobres. Menóchio não estava simplesmente recebendo mensagens transmitidas de cima para baixo na

ordem social. Ele lia agressivamente, transformando o conteúdo do material à sua disposição numa concepção radicalmente não-cristã do mundo. Se se pode remontar essa concepção a uma antiga tradição popular, como alega Ginzburg, é uma questão discutível, mas ele certamente demonstrou que é possível estudar a leitura como uma atividade entre as pessoas simples de quatro séculos atrás (DARNTON, 1990, p. 147).

Com colocações deste tipo, o autor relata que foi possível refletir a respeito de questões como: o quê, e o como um leitor de classe menos favorecida lia, naquele contexto, apesar do severo e soberano controle exercido pela igreja.

Darnton (1990), apresentou ainda um caso de comunicação explícita entre leitor e escritor: Jean Ranson, um leitor de classe média, encontrado através de sua pesquisa realizada na França setecentista. Este comerciante de La Rochelle, não só leu seu autor preferido – Rousseau – mas incorporou suas idéias a seu estilo de vida, conforme foi vivendo e também manteve com ele, correspondência significativa por meio de cartas. Darnton considera que esta foi a primeira onda de cartas de fãs na história da leitura, embora Richardson na Inglaterra, já tivesse provocado algumas ondulações impressionantes. Escreveu ainda, que Rousseau recebeu grande quantidade de cartas de leitores de toda a França entre 1774 e 1785, após a publicação de *La nouvelle Héloïse*, em cujos dois prefácios Rousseau se comunicou explicitamente com seus leitores e Darnton (1991), esclarece o porquê desse fato, escrevendo:

Ele dera aos leitores as instruções para lê-lo. Atribuía-lhes papéis e lhes oferecia uma estratégia para entender o romance. A nova maneira de ler deu tão certo que 'La nouvelle Héloïse' se tornou o maior sucesso de vendas do século, a fonte individual mais importante da sensibilidade romântica. Essa sensibilidade agora está extinta. Nenhum leitor moderno há de chorar ao longo dos seis volumes de 'La nouvelle Héloïse', como fizeram seus predecessores há duzentos anos. Mas na época Rousseau cativou uma geração inteira de

leitores revolucionando a própria leitura (DARNTON, 1990, p.148).

Pelo relato foi possível perceber que Rousseau parece ter compreendido que era preciso envolver seus leitores e o fez de modo acertado, criando um novo contexto onde escritor e leitores se aproximaram e estreitaram laços, se comunicaram e se conheceram melhor.

Nesse contexto, segundo Darnton (1990) a leitura, a vida, a interpretação dos textos e a compreensão da própria vida estavam intimamente mais ligadas. Foi buscar ainda outros arquivos e relacionou os relatos das experiências dos leitores com as anotações de leituras realizadas em seus livros e ainda com seus comportamentos. O autor teve que vasculhar diferentes tipos de registros, como a correspondência de autores e documentos de editores, com o intuito de encontrar informações sobre leitores de carne e osso.

Quanto às dificuldades encontradas ao tentar ler os indícios em textos, Darnton (1990), levanta o fato de estar realizando suas pesquisas sobre textos que raramente mostram os leitores em atividades e o fato de estes, também serem textos e requererem interpretações. Assinala ainda outras questões como:

Poucos têm uma riqueza tal que possa fornecer um acesso, mesmo que indireto, aos elementos cognitivos e afetivos da leitura, e um ou outro caso excepcional talvez não seja suficiente para se reconstruírem as dimensões internas dessa vivência. Mas os historiadores do livro já trouxeram à luz grandes quantidades de informações sobre a história externa da leitura. Tendo-a estudado como um fenômeno social eles podem responder a muitas perguntas sobre quem, o que, onde e quando, o que pode ser de grande auxílio para tratar as perguntas mais difíceis sobre os comos e os porquês (DARNTON, 1990, p. 149).

Darnton (1990), pontua que até o momento atual, pôde encontrar esses dados nos dispositivos legais, registros dos direitos do livro e bibliografias francesas.

2.2 Concepções e práticas de ensino da leitura.

A leitura e suas questões específicas têm ocupado grande parte do espaço das discussões a respeito do quê ler e como o leitor atual é ou não, capaz de ler. Mas o que se sabe sobre a leitura, hoje, diz respeito a um processo que se iniciou desde que o homem, de leitor do mundo, iniciou seu processo de criação da língua escrita. A leitura de registros simbólicos realizados em diferentes suportes que cada civilização dispunha, como, inicialmente - pedra ou tabuletas de argila - passou a fazer parte das atividades do dia a dia daqueles que dominavam as convenções do sistema. A humanidade se deparou com o desafio de aprimorar esse sistema para que ele pudesse dar conta de atender às novas situações de uso. Esse novo desafio se traduziu em uma série de outros, que impulsionaram o pensamento e conseqüentemente, a cada avanço, transformaram as sociedades e, ao mesmo tempo, transformaram o sistema. Dessa complexidade maior do sistema de escrita e também das sociedades, surgiu a necessidade de se *aprender para poder ler/escrever* e esta se tornaria uma das questões que desafiaria a história da educação de cada uma das civilizações, a partir do momento que elas deixassem de ser ágrafas ou, a própria humanidade, desde esse momento até nossos dias.

2.2.1 A concepção de leitura centrada na oralização do escrito.

Uma volta ao tempo em que os primeiros pictogramas foram criados permitiu retomar a relação entre o leitor e o texto. Desde o início, no contexto onde a cada um dos pictogramas correspondia um objeto representado, havia um pictograma para cada objeto representado e a leitura dos mesmos implicava recuperar o escrito por sua semelhança com o objeto representado.

É possível perceber que a maneira de escrever evoluiu e conseqüentemente a partir do momento em que o homem passou a usar marcas mais abstratas, mais distanciadas dos objetos em si a leitura também teve que ser modificada. Diante da possibilidade de representar, além de objetos, também outras idéias associadas a eles, foi possível constatar que o uso social da escrita pictográfica

possibilitou que os pictogramas fossem transformados. Estes perderam a analogia com seus referentes de origem, e houve a inclusão, cada vez mais freqüente, de outras marcas abstratas, convencionadas. Posteriormente, deram origem a fonetização e foram se estabelecendo através de regularidades, ora para os sons, ora para os sinais. Em parte, palavras e sílabas pronunciadas da mesma maneira passaram a ser representadas pelos mesmos sinais e/ou o mesmo sinal garantia significados diferentes, dependendo do uso. Aos poucos, outros sinais auxiliares, bem como a combinação dos mesmos, deram origem a soluções fonéticas via convenções gramaticais da língua, que possibilitaram não só a melhor compreensão do texto, como também, nuances de sentido e matizes de significados, concomitantemente. Portanto, a humanidade passou a dispor de uma nova ferramenta - a escrita - que viria, não só ampliar suas possibilidades sócio-econômico-culturais, como também se tornaria um considerável instrumento de poder. Com o crescimento, desenvolvimento e maior complexidade das sociedades, o domínio da escrita, enquanto forma de poder, passou a ser indispensável para alguns segmentos das diferentes culturas. Cada povo criou e organizou procedimentos específicos que garantiram o acesso e o controle desse saber e estes procedimentos, uma vez resgatados em seus contextos histórico-sociais, nos revelam as concepções que os embasaram.

Paralelamente ao desenvolvimento da sociedade houve o aumento das circunstâncias de uso do sistema de escrita e de seu uso como forma de poder, e surgiu também, a necessidade de alguém que realizasse socialmente as funções de escritor/leitor. Diante da complexidade maior do sistema, surge a necessidade de se aprender para poder ler/escrever e conseqüentemente, exercer o poder. Concomitantemente, da necessidade de aprender surgiu a de ensinar e a questão do como ensinar/aprender e a quem ensinar/aprender. Outra questão decorrente dessa é a que se refere ao domínio da escrita e o poder atribuído a quem dominasse esse conhecimento, pois *ele estava sempre associado ao desenvolvimento político - cultural e econômico de cada povo*. Estas necessidades e questões a elas relacionadas, presentes desde os primórdios da criação do sistema escrito, permaneceram até nossos dias. Tornaram-se cada vez mais polêmicas, na medida que cada povo passou a ter maior consciência delas. Os dados estatísticos apontam a incidência menor de analfabetos nos

países desenvolvidos e maior, naqueles menos desenvolvidos, já que nos países desenvolvidos a maior parte da população tem acesso a escrita e aos bens que a sociedade produz. Nos países de baixo desenvolvimento a incidência de analfabetos é muito grande e se concentra principalmente nas classes desfavorecidas, que também não têm acesso aos bens socialmente produzidos. A relação de poder entre dominador/dominado aparece também via uso da escrita.

Os sumérios, por terem sido os povos que inventaram a escrita cuneiforme – mais avançada da época – que possibilitava o registro não só de dados comerciais, mas também de literatura mais complexa e sofisticada como epopéias, livros de sabedoria, histórias humorísticas e de amor, tiveram, através dessa sua escrita a possibilidade de realizar registros mais completos de seus feitos. A escrita desses povos sobreviveu e acompanhou os sucessivos impérios da Suméria, Acádia e Assíria e resgatou a literatura de quinze línguas diferentes de povos dominados. Seu domínio se estendeu por toda a região onde é hoje o Iraque, o Irã ocidental e a Síria.

Se a escrita tinha que ser ensinada/aprendida por àquele que iria desempenhar tais funções na sociedade – o escriba – surge também a necessidade de se formar o representante social dessas funções e o seu formador. Surgem a escola, e o professor que formaria o escriba. É bem possível que aí teve início a sistematização da preocupação com o ensinar e Manguel (1997), consegue descrever muito bem como isso aconteceu:

[...] aqueles escolhidos para se tornarem escribas recebiam instrução, desde tenra idade, numa escola privada, uma e-dubba, ou 'casa das tabuletas'. Uma sala cheia de bancos de barro no palácio do rei Zimri-Lim, de Mari, embora não tenha fornecido nenhuma tabuleta de escola ao exame dos arqueólogos, é considerada um modelo dessas escolas para escribas.

O dono da escola, o diretor ou ummia, contava com o auxílio de uma adda e-dubba, ou 'pai da casa das tabuletas', e de um ugala, ou funcionário. Ofereciam-se vários temas; por

exemplo, em uma dessas escolas, um diretor chamado Igmil-Sin ensinava escrita, religião, história e matemática. A disciplina ficava a cargo de um estudante mais velho que desempenhava mais ou menos as funções de um bedel. Era importante para um escriba sair-se bem na escola, e há indícios de que alguns pais subornavam os professores a fim de obter boas notas para os filhos (MANGUEL, 1997, p. 209).

Manguel (1997), relata ainda que o estudante aprendia habilidades básicas de fazer tabuletas, empunhar o estilete, desenhar e reconhecer os sinais básicos. As habilidades de ler e escrever eram aprendidas por meio da prática de ligar sinais, para formar nomes. Foram encontradas muitas tabuletas onde se pode perceber que as marcas foram feitas por *mãos vacilantes* dos estudantes iniciantes. Manguel (1997, p.210-211) completa ainda a sua descrição acrescentando:

O estudante tinha de aprender a escrever seguindo convenções que também lhe permitiam ler. Por exemplo, a palavra acadiana 'para', ana, tinha de ser escrito a-na, e não ana nem an-a, para que o estudante acentuasse as sílabas corretamente.

Após dominar esse estágio, iniciava-se o seguinte, onde o estudante recebia outra tabuleta – redonda – na qual o professor já escrevera uma frase curta, um provérbio ou lista de nomes. Após estudá-la, o estudante deveria virá-la e reproduzir o escrito.

Para isso, tinha que levar as palavras na mente e transportá-las de um lado a outro da tabuleta, tornando-se pela primeira vez um transmissor de mensagens – de leitor da escrita do professor a escritor do que havia lido. Nesse pequeno gesto, nascia uma função posterior ao leitor-escriba: copiar um texto, anotá-lo, glosá-lo, traduzi-lo, transformá-lo (MANGUEL, 1997, p.p. 210/211).

Pelos relatos do autor foi possível recuperar a sistemática de ensino/aprendizagem organizada em etapas: primeiro, aprendiam-se nomes

praticando ligações entre sinais e, posteriormente, frases curtas, provérbios ou listas de nomes. O aluno deveria associar ou ligar sinais, e decorar para copiar. Podemos encontrar essas mesmas atividades com objetivos muito semelhantes no ensino atual, onde os alunos associam marcas gráficas ao som correspondente e treinam até poderem reproduzi-los, de memória. Ler e escrever eram aprendidos, exercitando: lia-se o escrito do professor e depois escrevia-se o que havia lido – treino de associações.

Entre os povos da Mesopotâmia – sociedade patriarcal - a maioria dos escribas era do sexo masculino, mas segundo Manguel (1997), o primeiro autor de que se tem registro, foi uma mulher, princesa Inheduanna, filha do rei Sargão I de Acad, que nasceu por volta de 2300 aC: era alta sacerdotisa da deusa lua – Nanna. Escreveu uma série de canções em honra à deusa do amor e da guerra Inanna e ao final de cada uma das tabuletas que escrevia identificava-as colocando seu nome, data e a cidade onde havia sido feita. Manguel (1997), analisa a raiz desse gesto de identificação:

[...] essa identificação permitia ao leitor ler o texto com determinada voz – no caso dos hinos de Inanna, a voz de Enheduanna – identificando o eu presente no texto com uma pessoa específica, e, portanto criando uma personagem pseudoficcional, o autor, com a qual o leitor se comprometia. Esse esquema, inventado no início da literatura, ainda está conosco mais de 4000 mil anos depois (MANGUEL, 1997, p. 211).

Muito do que foi iniciado na civilização Mesopotâmica, ou deu origem ou continua no sistema que se tem até nossos dias. Uma vez que se pode conhecer os primórdios da preocupação com o ensino/aprendizagem da escrita e da leitura, torna-se interessante lembrar que segundo Barbosa (1990), a evolução das práticas pedagógicas se dá em função de circunstâncias e necessidades sociais. São as mudanças sócio-econômicas de um país que impulsionam e provocam a criação de novas práticas culturais que geram necessidades a serem supridas.

Uma nova proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem da leitura e produção escrita não nasce do

nada, de um dia para o outro. Ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado (BARBOSA, 1990, p. 44).

Segundo Barbosa (1990), na Antigüidade, a transmissão do conhecimento se dava por via oral, por isso houve grande desenvolvimento da arte de oratória. Os grandes precursores de idéias pouco escreveram, ou nada escreveram. Cristo só escreveu poucas palavras na areia, Buda e Sócrates, nada escreveram e Platão acreditava que os livros eram esfinges que permaneciam mudas diante das perguntas humanas, enquanto Pitágoras preferia o pensamento vivo nas mentes dos discípulos. O mestre ensinava seu aprendiz através do diálogo e prevalecia o que o mestre dizia.

[...] O diálogo, estratégia básica de transmissão e avanço do saber do saber, era registrado posteriormente no escrito; mas as técnicas de notação manual dificultavam sua elaboração e propagação. O escrito era visto como sucedâneo do oral e, assim, pouco valorizado (BARBOSA, 1990, p. 97).

Na Grécia e em Roma, mesmo que parte da população dominasse técnicas de leitura, o oral prevalecia. Barbosa (1990, p. 92) informa que:

Os mais antigos textos da humanidade foram escritos nos volumens, forma mais antiga de conservação do pensamento. No volumen, um rolo de papiro, o texto era escrito em estreitas colunas, sem espaço em branco entre as palavras. Para ler, o leitor deveria segurar o volumen com as duas mãos, desenrolando-o com uma delas e enrolando-o com a outra, à medida que progredia na leitura. Desse modo o volumen permitia apenas a leitura sucessiva e linear de trechos isoladas da obra, impedindo a antecipação e dificultando as anotações e retornos próprios do ato de ler.

É interessante observar que, atualmente, a velha idéia parece ter inspirado uma outra, nova. Os inventores do computador, fazendo uso de uma tecnologia

altamente sofisticada incrementaram o *volumen-computador*, onde textos ou imagens, digitados ou copiados em um painel luminoso, movimentam-se frente a olhos atentos do leitor. Um leve toque em uma tecla ou no mouse, permite que o leitor controle a velocidade com que o texto à sua frente, se movimenta verticalmente, avançando ou recuando, em velocidade compatível à que o leitor necessite para poder atribuir significado ao escrito. Se por ventura, o leitor quiser retomar algo e/ou retornar a qualquer parte do que já foi lido, é só acionar um dos dispositivos. Trata-se, portanto, de um *volumen* bem incrementado, que ao contrário do seu modelo primitivo, entre outras questões, possibilitou ao leitor ganhar maior velocidade, uma vez que a informação que o cérebro necessita e seleciona, poderá ser encontrada mais rapidamente com o auxílio não só da velocidade com que o leitor consegue movimentar seus olhos, guiados pelo cérebro como também da velocidade com que, concomitantemente aciona e coordena manualmente o movimento do texto no painel, também através do cérebro. Texto e olhos se movimentam sob a coordenação e controle do que o intelecto deseja.

A leitura acontecia, na forma pública, feita por um leitor que era o próprio autor ou por um profissional onde leitor e não-leitor reconstituíam o sentido do texto ouvindo o oralizado. Os livros eram feitos artesanalmente e se constituíam em verdadeiras obras artísticas a qual encarecia e dificultada sua publicação. Poucos podiam ter acesso a eles.

Com o aumento de reprodução através de cópias feitas pela Igreja aumenta o crescimento de volumes e bibliotecas particulares e públicas. A Biblioteca de Alexandria, no Egito, fundada no início do século III, acumulou um acervo de 500.000 obras, mas mesmo assim, durante a antiguidade, a escrita desempenhou papel secundário diante da tradição oral e auditiva que dominava a época. Já na Idade Média, o *volumen* tornou-se ultrapassado pelo surgimento do pergaminho, material mais flexível e mais barato, que possibilitou o surgimento do livro portátil que em primeira versão, recebeu o nome de *codice*. Tratava-se de uma espécie de caderno, com folhas dobradas e unidas umas as outras e que permitia a impressão dos dois lados da folha.

As invasões bárbaras provocaram o desaparecimento dos grandes centros de formação e concentração da cultura antiga e a escrita desapareceu. A cultura letrada se restringiu ao universo eclesiástico que censurava e selecionava as obras a serem transcritas e raspavam os manuscritos antigos, aproveitando-os para copiar outros em seus lugares. A Igreja mantinha o domínio sobre esses livros e impedia o acesso de obras, por ela considerada hereges, mas mesmo assim, Igreja desempenhou papel importante na preservação e reprodução dos documentos.

O livro, que era instrumento de transmissão da cultura, passou a ser símbolo do sagrado: venerado, mas não entendido pelo povo. Foi nesse contexto que se deu o surgimento da escola para os religiosos. A Igreja monopolizava a instrução e restringia a vida intelectual aos mosteiros e só aprendia a ler os que pretendiam seguir vocação religiosa. Os ensinamentos tinham início a essas crianças a partir dos 7 anos e se dava pela via oral – ouviam e memorizavam para saber de cor. Segundo Barbosa (1990, p.98):

[...] A leitura era ensinada em Latim e, para aprender, os escolares decoravam o Livro dos Salmos, livro de leitura elementar que recitavam balançando o corpo, tal como os Judeus e Muçulmanos lendo a Tora e o Alcorão. Ensinar os salmos significava ensinar a ler (BARBOSA, 1990 p. 98).

Os religiosos realizavam as cópias dos livros nos *scriptorium* dos mosteiros que eram salas imensas com muitas janelas, para que ficassem bem claras, cujos vitrais coloridos permitiam maior entrada de luz e onde antiquários, livreiros, rubricadores e estudiosos dispunham de uma mesa e de instrumentos necessários para realizarem suas tarefas de cópias.

Durante o trabalho, pairava um murmúrio constante nos lábios de cada escriba que, normalmente copiava um texto a ser reproduzido, pois o manuscrito continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos e, segundo (Barbosa, 1990, p. 99):

A oralização da escrita era a forma habitual de o leitor encontrar, através do sinal gráfico, o significado da escrita. Tanto na leitura como na escrita.

Na Antigüidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita.

Segundo Barbosa (1990), nos mosteiros havia um aposento especial, reservado à leitura, onde o leitor poderia ler pronunciando em voz alta cada palavra, uma vez que, era raro se encontrar um leitor silencioso naquela época.

2.2.2 Mudança de concepção de leitura: a possibilidade de ler silenciosamente.

Barbosa (1990) pontua que por volta do início do século IX, surge uma nova maneira de proceder à leitura:

Uma nova concepção de leitura despontava: a leitura silenciosa, onde o sentido do texto é reproduzido sem intermédio do som. Tal concepção era, entretanto, quase impossível para a época. O manuscrito apresentava raros recursos visuais que auxiliassem o leitor no ato de leitura: não havia espaço em branco entre as palavras; a ortografia ainda não era normatizada (escrevia-se conforme se pronunciava); a pontuação não existia; a letra gótica era de difícil visualização; o espaço gráfico tinha diagramação complexa, na qual o texto de base vinha acompanhado de notas marginais. Todos estes aspectos tornavam o leitor/escritor um paleógrafo, decifrador de textos visualmente obscuros, devido à complexidade da página manuscrita (BARBOSA, 1990, p.100).

Até então, a leitura, a escrita e a oratória eram práticas inseparáveis. Os primeiros sinais de leitura sem o recurso sonoro, sem oralização, se deram nas Ilhas Britânicas, através da atividade de ler bilhetes às escondidas, entre os

monges. Estes passaram a escrever bilhetes uns para os outros, ao invés de se comunicarem oralmente. A leitura tinha que ser realizada de modo que não fosse descoberta, pois, temiam ser reprimidos ou repreendidos. Desse modo, aprenderam a ler silenciosamente.

O homem, para chegar a ler silenciosamente, teve que ser desafiado por circunstância da vida e teve que vivenciar um processo de aprendizagem. No século IX, o leitor passou a ter acesso aos Autores Clássicos da Antigüidade, cujos textos eram mais complexos e exigiam procedimentos também mais complexos para que fossem compreendidos e, a reprodução sonora da palavra manuscrita não garantia tal compreensão. Inovações técnicas na produção dos manuscritos possibilitaram maior legibilidade. Barbosa (1990) assim as relaciona, no texto que se segue:

[...] o uso recente de um novo tipo de letra – a Carolina –, mais regular, arredondada e sem ligadura; a adoção da prática de separar as palavras por espaços em branco e a introdução dos sinais de pontuação; e a normatização da ortografia latina, levada a cabo pelos gramáticos de Carlos Magno, certamente representaram um grande avanço no sentido de reduzir os obstáculos gráficos do texto (BARBOSA, 1990, p.100).

Segundo Barbosa (1990), essas inovações técnicas deram condições para uma nova maneira de se organizar o texto manuscrito que possibilitou, conseqüentemente, o reconhecimento visual do texto de maneira mais legível. Isso poderia ter provocado a construção de estratégias de leitura mais elaboradas e eficazes.

Essa nova maneira de se relacionar com o texto – visual e silenciosamente – foi se construindo aos poucos, se revelou cada vez mais ágil, flexível e eficaz e se deu através de um processo no qual é possível se diferenciar três momentos decisivos. No primeiro - período compreendida entre os séculos IX e XI - houve o abandono da leitura oralizada com a adoção da leitura em silêncio, no interior dos mosteiros medievais; no segundo - durante o século XIII - a leitura silenciosa se

difundiou no mundo universitário e no terceiro - a partir da metade do século XVI - essa nova maneira de ler ganha o círculo da aristocracia laica. Houve, portanto, uma progressiva instauração de uma nova modalidade de se relacionar com o texto, que a cada dia se revelava mais ágil, flexível e eficaz.

Mas Barbosa (1990), complementa essas informações afirmando que essa nova concepção de leitura, que se iniciou no século IX, ficou durante muito tempo restrita ao clero devido ao fato de, a Europa, no século X ter sofrido novas investidas bárbaras e vivenciar um contexto de desordem e decadência, no qual a cultura e os livros se mantiveram manipulados pelos monges, nos mosteiros religiosos.

Foi somente em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras que culminaram com o crescimento das áreas urbanas e diminuição da população rural, que a igreja perdeu seu *monopólio do ensino* e a Educação foi aos poucos se tornando uma questão laica e particular e que a escrita se achegou ao mundo profano. As cidades se tornaram realidade e foram marcadas pelo crescimento tanto demográfico como das atividades de artesanato, comércio e universitárias. Paris se tornou o centro das atividades humanas, inclusive do prazer e se abriu para debates públicos através da universidade. Aconteceu, também nesse contexto, a exposição e análise da produção dos estudiosos e tal fato provocou a ira do clero.

As escolas de tradutores da Espanha e Itália propiciaram o acesso a autores árabes e gregos, instigando o mundo intelectualizado e este passou a criticar e contestar a *aliança entre a razão e a fé* e as idéias de liberdade de pensamento foram levadas a público. Os reflexos desse contexto se fizeram sentir no ensino universitário que, de oral, passou a contar com o livro, que se tornou instrumento de trabalho do professor. Foi então que, o professor, diante da pouca produção de livros, naquele momento, passou a ditar seu conteúdo aos alunos e esse recurso didático persiste nas práticas escolares até nossos dias, e é muito utilizado nos mais diferentes níveis de ensino.



A produção de livros, a partir de meados do século XI, passou a ser realizada, também, por professores e alunos com o intuito de dar conta da demanda, que aumentava a cada dia. Esta produção foi sendo desestimulada quando as livrarias passaram a incrementar a própria produção. Foi quando surgiu a *pécia*, produção que se assemelhava ao fascículo de hoje, e que reunida formava um exemplar, contendo: paginação, sumário, listagens de abreviaturas utilizadas no texto, o que facilitava a utilização, por parte do leitor. Além dessas inovações, surgiu também nesse contexto, a utilização da pena de ganso que agilizou o trabalho dos copistas da época, contribuindo para com o aumento da quantidade de leitores, que crescia dia a dia. Esses leitores se intensificaram ainda mais, com o surgimento de uma outra invenção da humanidade, que possibilitou a concretização do desejo de ler, mesmo daqueles que pouco enxergavam. O homem inventava os óculos, que passaram a ser a extensão da visão daqueles que, mesmo desejosos de ler não podiam fazê-lo antes, mas agora, poderiam realizar essa grande façanha, em pleno século XIII.

Com o crescimento e desenvolvimento econômico-social, principalmente urbano, a Educação se fazia premente. Por um lado, a visão do analfabeto passou a ser negativa. Ele passou a ser visto como um não adaptado social e economicamente, por outro lado, a escrita se interpunha entre as relações sociais, cara a cara, e a crescente necessidade de instrução fez com que a Educação rompesse os muros dos mosteiros, que já não tinham mais estruturas para dar conta da nova demanda, e tampouco tinham condições de garantir as necessidades de instrução dessa nova demanda, devido ao ensino tradicional que ofereciam. Outra questão significativa que se interpôs a essa situação foi o fato de, a nova clientela passar a questionar esse ensino que segundo Barbosa (1990, p. 102),

[...] exigia um ensino mais pragmático, baseado nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética. Questionava-se, por exemplo, a concepção de que o aprendiz deveria ser alfabetizado primeiramente em latim para, posteriormente, aprender a escrita do idioma materno.

Poucos sabiam ler. A expansão da alfabetização aconteceu apenas no contexto urbano. O rural só conseguiria acesso a esse bem, quando no século XVI, Lutero veria na escrita um eficaz instrumento de propagação da fé. Duas descobertas, porém impulsionaram o comércio da época: a fundição de chumbo, conhecida e utilizada pelos ourives e pintores, com a técnica de xilografia e a impressão em tecidos e o acesso ao papel, de origem chinesa, que passaram a circular na Europa, justamente no momento em que a demanda de textos escritos se tornava cada vez mais crescente e o ato de ler se tornava exclusivamente visual.

A produção de papel, que tinha sido iniciada pelos chineses, chegou a Bagdá em 794, depois foi para a França em 1187 e na Alemanha, especificamente na Mogúncia, em 1320. Foi na Mogúncia, em 1444, que Gutenberg inventou os tipos móveis e imprimiu pela primeira vez um texto. A impressão, até então, era feita sobretubo, com pranchas e blocos fixos de madeira, metal ou pedra, de modo semelhante ao que se usa para fazer a impressão de gravuras atualmente. Essa nova maneira de imprimir, aliada aos tipos móveis, ganhou novas possibilidades, pois, permitia uma infinidade de combinações e reproduções. Segundo Barbosa, (1990), os mesmos princípios de agilidade, simplificação e economia, que nortearam o desenvolvimento da escrita passaram a atuar, também, no desenvolvimento de suas condições de reprodução. Através da escrita impressa dessa nova maneira, a disseminação e conservação da cultura tornou-se possível.

Apresentei neste capítulo, apenas uma das leituras possíveis, realizada a partir das informações que se fizeram significativas a respeito do que se buscou sobre a história de como o ser humano, de *leitor do mundo*, chegou a *leitor de sua própria criação escrita*, e de como esse *leitor da própria criação escrita*, leu e concebeu a leitura, através dos tempos. Diante dos desafios do cotidiano, o ser humano das diferentes culturas ágrafas desenvolveu estratégias tanto para o uso como para a manipulação desse uso, como forma de poder. Deter o domínio dos conhecimentos sobre a escrita ou sobre seu uso, passou a ser uma maneira de controlar o outro e a si próprio. Saber ler e escrever foi se tornando cada vez mais imprescindível para vencer desafios. Desse modo, surgiu a preocupação

com o ensino/aprendizado da leitura, conforme foi possível constatar nos relatos históricos já realizados e diferentes maneiras de se ensinar a ler foram sendo elaboradas por aqueles que, de uma forma ou de outra passaram a assumir essa tarefa. No próximo item abordarei as maneiras de se ensinar a ler que se consagraram nas instituições escolares.

2.3 Práticas que se consagraram.

Ensinar/aprender a ler e escrever passou a ser o grande desafio das sociedades nos diferentes momentos e contextos até os nossos dias. Essa preocupação sempre esteve proporcionalmente atrelada ao poder, pois, desde sua criação, a escrita, devido a peculiaridades próprias e devido a questões sociais em si, se manteve intimamente ligada ao exercício do poder, e a preocupação com *quem deveria ensinar* e com *quem poderia aprender*, sempre se fez presente até nossos dias. Essa tarefa foi assumida por diferentes segmentos da sociedade, em diferentes momentos históricos, percorrendo caminhos contraditórios, até que se chegou a um momento em que pôde ser explicitamente definida, a quem competia a tarefa do que se denominava alfabetização. Barbosa (1990), assinala o ano de 1789 como sendo aquele, no qual se deu início essa definição, que somente, em 1880 efetivar-se-ia legalmente, através de leis fundamentais da escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Informa que o modelo escolar de alfabetização, que temos nos dias de hoje, foi elaborado na década de 1880, na França, por Jules Ferry. As histórias da escola e da alfabetização, trilhadas por caminhos diferentes, encontram nesse momento, cumplicidade. Se a alfabetização anteriormente era tarefa da Igreja, agora, passava a ser tarefa do Estado. Inicialmente a alfabetização objetivada garantir acesso à doutrina religiosa e se constituía como instrumento da conquista da salvação, portanto, caracterizava-se como projeto político da Igreja, agora, com a república, frente às necessidades de modernização social, ganhava existência como meio de garantir acesso ao modelo urbano socializado, caracterizando-se como projeto político do Estado.

Barbosa (1990), assegura que a alfabetização passou de projeto político da Igreja - enquanto meio de se chegar à salvação eterna - para projeto político do Estado, enquanto possibilidade de se chegar ao meio urbano socializado. Os caminhos percorridos para se chegar à universalização da alfabetização foram trilhados anteriormente por mobilizações religiosas, durante muitos séculos, através da Reforma Luterana e posteriormente, pela Contra Reforma Católica para só depois vir a se tornar um caminho público. Foi nesse contexto que a escola e a alfabetização se encontraram e se uniram.

Com a escola republicana essas linhas se entrelaçam e se emaranham formando a trama; enquanto crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler, de agora em diante se aprende escrevendo. Nasce a concepção do processo de alfabetização que herdamos e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir (BARBOSA, 1990, p. 16).

No período que antecedeu a este, a leitura e a escrita foram concebidas como aprendizagens separadas. Primeiro, a criança precisava aprender a ler com alguém em especial, durante vários anos, para só então aprender a escrever com outra pessoa, que só ensinava a escrever. Havia os que ensinavam a ler e os que ensinavam a escrever, que eram denominados preceptores e foram considerados antecessores dos pedagogos. Este ensino acontecia apenas para as crianças, cujos pais podiam contratar aqueles que as ensinariam. Com a escola republicana a possibilidade de ensino se expandiu para muitos, mas, o sistema continuou o mesmo. Havia professores que ensinavam a ler e os que ensinavam escrever.

Com a Revolução Francesa a escola, além de se tornar pública, universal e gratuita passou também a ser controlada por sistema único de leis. Foi nessa França, impulsionada pela Revolução Francesa que necessitava ganhar tempo e baratear custos, que despontou a preocupação de se organizar um modo de trabalho escolar que permitisse o ensino para grupos de crianças. Em 1803, Bell

experimentou pela primeira vez o trabalho de ensino monitorado no qual faz uso das crianças mais adiantadas para orientar e ensinar os companheiros menos adiantados. Essa experiência, inicialmente, não foi muito divulgada, mas encontrou repercussão em Lancaster que, utilizando-se da mesma estratégia, obteve muito sucesso e a divulgou, ficando conhecida como *Método Lancaster-Bell*. Essa experiência seria retomada, agora, nas escolas francesas, onde os professores passariam a fazer uso de alunos mais adiantados para monitorar o ensino que agora se estendia às massas, dando início às práticas coletivas de ensino na rede pública. O monitor era sempre o melhor da classe, o que se sobressaia.

Uma outra inovação despontava no século XVII, na Alemanha, através da proposição de se juntar o ensino da leitura com o da escrita, mas só encontrou esta só encontrou repercussão no século XIX quando esses dois ensinamentos passaram a acontecer associados. Segundo Barbosa (1990), ao se ensinar a escrita, pôde-se submetê-la a uma análise sob a ótica de se procurar entender o sistema alfabético. Desse modo, o foco da atenção pode se firmar no entendimento do princípio fundamental que a rege e desta forma se pautar nas diferenças gráficas que indicam diferenças sonoras. Sob esse ângulo de visão a humanidade teria reproduzido, em seus primórdios, um sistema gráfico espelhado na fala. Foi a partir dessa visão da língua escrita que se originaram todas as metodologias de alfabetização que foram utilizadas até nossos dias.

Barbosa (1990), analisa essa história do ensino da leitura e a divide em três períodos. O primeiro compreenderia desde a antiguidade até os meados do século XVIII no qual o *método sintético* teve exclusivamente no uso. A partir do século XVIII tem início o segundo período, com o despontar de uma outra metodologia que se opunha ao método sintético. Foi denominada: método analítico e encontrou sua representatividade no *método global*, com Decroly. O terceiro período, atual, no qual esses dois métodos vêm sendo questionados.



2.3.1 O caminho mais antigo.

Barbosa (1990) foi buscar as raízes sob as quais esse método teve seus pressupostos assentados e coloca que essa concepção tão antiga e única até meados do século XVIII, possivelmente teve suas raízes no modo como o ser humano se relacionou com a língua escrita. Nessa visão do *método sintético*, cujo ponto de partida incidia no estudo dos elementos da língua: letra, fonema, sílaba, a leitura acontecia pela somatória desses elementos mínimos – fonema ou sílaba – para se chegar a elementos maiores – palavra – que por sua vez somadas chegariam às frases.

Segundo Barbosa (1990), o *método sintético* existe há mais de dois mil anos. A visão de língua que perpassa essa metodologia coloca-a como algo externo sobre o qual, racionalmente, o aprendiz realiza a análise dos elementos, partindo do simples para o complexo, num processo cumulativo, onde junta letras e forma sílabas, junta sílabas e forma palavras, e junta palavras e forma frases. O sucesso desse método seria garantido pelo respeito às etapas previamente estabelecidas e ordenadas, do mais fácil para o mais difícil, onde só se avança para a etapa seguinte, quando o aprendiz já domina a etapa em que se encontra.

Esse método, desde seus primórdios, organizou seus procedimentos apregoando a necessidade de primeiro o aprendiz decorar o alfabeto – que era repetido em coro, nomeando cada uma das letras – soletração – independentemente do valor sonoro ou grafia. Essa etapa era seguida pela aprendizagem da grafia. As sílabas eram apresentadas em ordem pré-estabelecida. Em seguida, aprendiam-se palavras mais simples como monossílabos e depois palavras mais complexas como as mais longas. O ato de ler acontecia em estreita ligação com a aprendizagem da oratória. Enfatizava-se a preocupação com a pronúncia correta e bem articulada para se evitar os vícios da língua oral. Essa concepção de trabalho pedagógico era sustentada pelas características da escrita da época e segundo Barbosa (1990, p. 47):

[...] os textos não tinham pontuação, as palavras não eram separadas por espaços em branco, a forma da letra era rebuscada e ornamental, a ortografia não estava normatizada.

Todas essas dificuldades visuais do texto levavam o leitor à oralização como estratégia de leitura.

Segundo Barbosa (1990), toda a Europa teve um ensino marcado por essa forma de ensinar até a Idade Média. Na França a leitura era aprendida inicialmente no Latim e só posteriormente na língua materna. Foi no século XVIII que Jean Baptiste de La Salle, defendeu as idéias de educação popular e se deu início ao aprendizado pela língua materna.

Para Barbosa (1990), em decorrência da concepção vigente no *método sintético*, sua prática se manteve com o foco centrado nos aspectos perceptivos da escrita - auditivos e visuais - através dos quais os sons são convertidos em códigos gráficos, com privilégio das semelhanças gráficas e sonoras. Destas por sua vez, as determinações de se estabelecer critérios de simplicidade, apregoando-se a necessidade de se estabelecer uma ordem de apresentação das letras na alfabetização. Faziam -se necessários, cuidados especiais e não se deveria colocar as letras parecidas: *p/q* e *d/b*, próximas, devido as suas semelhanças gráficas, e tampouco: *p/b* e *f/v*, devido à semelhança sonora. Outro critério de simplicidade consistia em se considerar o paralelismo entre o som e a grafia. Desse modo foram consideradas simples as letras nas quais a correspondência era biunívoca, ou seja, letras que apresentavam apenas uma pronúncia correspondente, como por exemplo: o caso do *f*, e letras consideradas difíceis como o caso do *s* cuja correspondência não biunívoca permite a correspondência com mais de um som, uma vez que pode ser pronunciada com sons diferentes. Portanto, o ensino deveria respeitar esses critérios. Iniciava-se o processo pelas *letras mais simples* e progressivamente ia se apresentando *as mais complexas*. O autor analisa os pressupostos teóricos dessa metodologia afirmando que essa concepção está pautada numa visão *adultocêntrica* de *fácil* e *difícil* e foi legitimada pela visão de criança projetada pelo *behaviorismo* que acreditava que para aprender a criança teria que reagir aos estímulos externos que o professor lhe oferecia.

Barbosa (1990), relata que nos últimos cinquenta anos do século XVIII, as proposições de soletração do *método analítico* foram trocadas pelas de

silabação, sob influência das idéias de Viard e Cherrier, que acreditavam na possibilidade de se ensinar diretamente o **ba** sem ter que se ensinar o **b** mais **a**.

2.3.2 Outro caminho

No *método analítico*, o ponto de partida incide nos elementos de significação da língua – palavra, frase, conto – e através da operação de análise a palavra seria segmentada em seus elementos menores – fonema ou sílaba.

Uma mudança aconteceria ao final do século XIX e início do século XX quando defensores do método analítico, influenciados pela psicologia genética, passam a criticar severamente o *método sintético* por seu caráter mecanicista e por desrespeitar e desconsiderar a psicologia da criança. Essa ruptura aconteceria por intermédio de Nicolas Adam em 1787, que fazendo uso da *metáfora do casaco*, apregoava que quando se queria ensinar a uma criança o que era um casaco não se mostrava a ela partes do casaco para só posteriormente mostrar-lhe o casaco todo, o mesmo deveria acontecer com a leitura e escrita. Acreditava que a palavra deveria ser apresentada globalmente a criança. Propunha a escrita dela em papéis de diferentes tamanhos que deveriam ser expostos à criança. Ela acabaria por reconhecer as palavras rapidamente. Após algum tempo a criança passaria a reconhecer diretamente a palavra. Era preciso formar um repertório de palavras para se passar a frases. Só posteriormente aconteceria a análise da palavra. Essas idéias foram legitimadas no final do século XX pela psicologia da forma ou Gestalt e foi através de Claparede que o sincretismo imprimiu o cunho pedagógico.

Barbosa (1990), assinala que em 1936, Ovide Decroly define as bases do método que ficou conhecido como *método global* estruturando-o em fases. Na primeira fase, reconheciam-se globalmente, frases significativas. Esta fase deveria ser prolongada ao máximo e cabia à criança reconhecer globalmente, frases significativas. A etiquetagem dava sustentação a essa proposição. Barbosa (1990), ressalta que caberia à criança compreender o sentido do texto lido. Houve, portanto, uma mudança de foco da decodificação para a compreensão.

Desse modo, surge a possibilidade de se ir diretamente ao sentido sem se passar pelo oral. A ênfase é colocada no uso da escrita e esta assume sua função de comunicação. O *método global*, do modo como foi apregoado por Decroly, quase não foi utilizado na prática.

Para Barbosa (1990), ao se proceder à análise dessas duas abordagens pode-se dizer que do ponto de vista da operação básica envolvida, há uma nítida oposição que envolve síntese no caso do *método sintético* e análise no caso do *método analítico*, mas do ponto de vista do que se propõe como necessário para se aprender a ler, os dois métodos procedem em concordância uma vez que ambos apregoam a correspondência entre o som e a grafia. Essa correspondência se constitui como chave para a leitura e através dela, ler é oralizar o escrito e, portanto, aprende-se a ler oralizando o escrito.

Barbosa (1990), levanta a hipótese de existência de um terceiro caminho, já intuído por Decroly, no qual ler não seria mais decodificar. É para explicitar o que se sabe hoje sobre essa nova possibilidade de ler, diretamente a partir do escrito, sem ter que se passar pela sua oralização que anuncio o próximo capítulo que abordará o pensamento de autores que compartilham essa idéia.

3 Uma nova maneira de pensar a leitura.

O desenvolvimento sócio-econômico instigou e desafiou leitores e escritores ao longo da história e a alfabetização se tornou cada dia mais necessária e mais reivindicada em todos os âmbitos das sociedades ágrafas. Na última metade do século XX as instituições que se ocupavam do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita tiveram a atenção voltada para a tentativa de encontrar um caminho mais seguro e acabaram por incrementar procedimentos dos caminhos já conhecidos, visando garantir o sucesso do aprendiz, mas essas buscas não garantiram o sucesso a todos os que dele se utilizaram. Os educadores vinham acreditando que o sucesso nas tarefas de ensinar a ler e escrever dependia da escolha acertada do método, que uma vez utilizado adequadamente garantiria tal sucesso. Sob esse ângulo de visão era voltaram seus questionamentos e atenção para a procura do menor método, que certamente os levaria a resultados desejados. Mas os resultados de tais buscas não garantiram tal sucesso. No Brasil, da década de 80, surgiram as publicações de pesquisas que apregoavam idéias muito diferentes das que sustentadas pelo saber já constituído até o momento. Em alfabetização, os questionamentos foram mobilizados pelas publicações das pesquisas psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky (1985), iniciadas e desenvolvidas desde a década de 70. Tais publicações vieram colocar por terra o que já se havia consolidado sobre a visão de criança e de como ela se apropria da língua escrita. Essas publicações questionaram explicitamente as metodologias vigentes. Concomitantemente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo redirecionava seus projetos e reestruturava o Ensino Fundamental passou a colocar ênfase no investimento em alfabetização. Iniciou-se um movimento específico de re-direcionamento da ação capacitadora de professores através dos principais órgãos centralizadores, responsáveis pelas diretrizes e procedimentos educacionais: a Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas – CENP – e a Fundação para o Desenvolvimento de Educação – FDE – que re-elaboraram projetos específicos junto às Delegacias de Ensino envolvendo os educadores de todo o Estado de São Paulo que atuavam na alfabetização. Através desses projetos foram capacitados os monitores de alfabetização e supervisores de Ensino responsáveis por essa área e estes passaram a atuar como capacitadores dos professores alfabetizadores da Rede

Estadual. Esses projetos envolviam e mobilizavam a atualização de conhecimentos específicos envolvidos através de constantes reuniões centrais para estudos e reflexões. Presenciei e participei ativamente desse processo uma vez que desde o ano de 1980 até fevereiro de 1997, quando me aposentei, atuava como elemento da equipe técnico-pedagógica da Delegacia de Ensino de Garça. Ao final do ano de 1997 concluía também o Curso de Formação de Psicólogos e a partir daí passei a atuar como psicóloga clínica e continuei freqüentando grupos de Estudos Paralelos em psicologia. No período em que a ainda atuava como monitor de Alfabetização, e como Assistente Pedagógico de Alfabetização, a Secretaria da Educação de Estado de São Paulo elegia como prioridade o investimento em alfabetização, e tive minhas atividades marcadas pelo concomitante acesso às publicações de pesquisas recentes dessa área e aos estudos e questionamentos a respeito do processo de aquisição da leitura e escrita, fomentados por autores das diferentes áreas afins, principalmente a lingüística, psicologia, sociologia, didática, filosofia e educação, entre outras.

Ao retomar os estudos sobre leitura, por ocasião do desenvolvimento das atividades do programa de pós-graduação em educação compromissada com um projeto de pesquisa na área de leitura, deparei-me com o desafio de rever as questões centrais que perpassavam as práticas pedagógicas de leitura e a formação do leitor e tive que selecionar autores que estariam sustentando teoricamente as proposições que me colocava. Decidi, entre outros, por privilegiar os questionamentos e pressupostos teóricos dos psicolingüistas Goodman (1987) e Smith (1989 e 1999); dos educadores Foucambert (1994 e 1997) e Jolibert (1994), cujas idéias se encontram explicitadas a seguir mas não pude deixar de lado alguns questionamentos de Arena(1999) e tampouco os conhecimentos acumulados na área da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento, bem como da experiência e estudos em psicologia clínica, principalmente os elaborados pelo pediatra e psicanalista Winnicott (1975), por considerar que suas proposições teóricas não só fortalecem mas também ampliam as possibilidades de se compreender a complexidade da leitura. Embora pouco citadas, incluo ainda como constantes no referencial teórico as idéias de Ferreira e Teberosky (1985) e colaboradores. Estes são os autores que já vinha estudando, desde as décadas de 80, e 90 e já me identificara com suas idéias, de modo que direta ou

indiretamente, iluminaram e sustentaram o olhar com o qual atribuí significados e tentei compreender a realidade pesquisada e estudada. Através desse corpo teórico pude diferenciar aspectos teóricos imprescindíveis na consecução deste trabalho. Esses se encontram a seguir, organizados por temas. Tais autores redefinem a leitura questionando a concepção que se tinha até então, na qual ler era oralizar o escrito para a partir dele atribuir-lhe significado. Acreditam que a leitura é um processo que se constrói na interação que o leitor estabelece com os textos e com usuários da língua escrita, dão importância ao entendimento de como o processo de leitura acontece, bem como do conhecimento a respeito das duas formas de linguagem, oral e escrita, e as possíveis relações que se estabelece entre elas. São unânimes em afirmar que, aprende-se a ler lendo em situações reais de uso social da escrita.

3.1 Repensando a concepção de leitura.

Início essa exposição teórica pelas proposições elaboradas por Goodman (1987), que parte de preocupações com a complexidade da leitura em termos psicológicos e da idéia de que ela é construtiva e uma busca de significado e a caracteriza como:

[...] um jogo de adivinhação psicolinguística. [...] . Trata-se de um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas trans-ações (GOODMAN, 1987, p. 11).

Goodman (1987), especifica que *ler é obter sentido do impresso, obter sentido da linguagem existente* e esse sentido se dá por um *processo construtivo*, onde o significado não é uma propriedade do texto. Esclarece que a *trans-ação* implica na construção do sentido, a partir do texto e que o leitor, enquanto lê, não é independente do texto e tampouco é controlado por ele. A *trans-ação* entre o leitor e o escrito se dá através do texto. Explicita que foi buscar em Dewey a idéia de *transação* por considerá-la como a que com maior clareza expressava o processo, do modo como ele o definia e acrescenta:

A transação não é uma simples interação. Dewey preferiu a palavra transação ao termo interação porque, no 'processo, tanto o texto como o leitor, resultam modificados'. O problema consiste em compreender as modificações que têm lugar nesta transação.[...] 'O que aporta o leitor nessa transação é tão importante como o que o escritor aportou, ou o modo como o escritor deixou o texto no ponto em que o leitor começa a negociar, a transacionar com ele (GOODMAN, 1987, P.68).

As peculiaridades das idéias de Goodman (1897), a respeito do que é leitura e o modo como ela acontece não se contradizem com o posicionamento de Smith (1989), e são reforçadas e ampliadas por ele, ao afirmar que ler não é decodificar a palavra impressa em sons, mas dar sentido a partir da linguagem escrita e a leitura é uma atividade altamente significativa, construtiva e criativa. Apresenta ainda quatro características distintas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e tem por base a compreensão.

Qualquer definição de leitura deve reconhecer a maneira seletiva como lemos todos os tipos de texto não nos esforçando mecanicamente para 'extrair' toda informação que o autor ou o impressor nos fornece, mas procurando, deliberadamente, somente a informação da qual precisamos, como se procurássemos um caminho entre dois lugares em um mapa. Qual a informação necessária para esse fim? Responder perguntas específicas que estamos fazendo (SMITH. 1989 p. 107).

Smith (1989), afirma que ler é fazer perguntas ao texto escrito. A leitura, com compreensão, torna-se uma questão de obter respostas para perguntas feitas. A leitura se constitui na interação entre leitor e o texto. Esse autor vem justamente colaborar com informações próprias dessa relação interativa entre o leitor e o texto, especificando que ela envolve uma combinação de informação visual e não visual. A informação visual - localizada na página - passa para o cérebro que determina o quê e como vemos, por intermédio dos olhos, mas esta por si só não

garante a compreensão da leitura. É preciso que a informação não-visual ou conhecimento prévio - conhecimento que o cérebro já possui - amplie e aumente a significação da informação visual. Informação não-visual é qualquer coisa que possa reduzir o número de alternativas que o cérebro deve considerar, à medida que lemos.

Smith (1989), salienta três tipos de informação não visual: o conhecimento da linguagem relevante, o conhecimento sobre o assunto e o conhecimento sobre como ler.

Quanto mais informações não- visuais o leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por trás dos olhos, mais informação visual será necessária (SMITH. 1989 p. 86).

Os leitores fluentes em todos os aspectos da leitura são aqueles que prestam atenção somente à informação mais relevante para suas finalidades. De fato, é verdade que nós extraímos informação do texto quando lemos - mas de maneira muito seletiva. A habilidade básica de leitura reside mais na informação não-visual, da qual nos suprimos a partir de dentro de nossas mentes, do que da informação visual, que nos bombardeia a partir do texto (SMITH, 1989, p. 107).

Para Smith (1989), a leitura pode se tornar difícil, independentemente da capacidade real para leitura de que o leitor dispõe, na medida em que este possui pouca informação não-visual relevante ou na medida que o texto escrito não possibilita a utilização do conhecimento prévio ou ainda quando o leitor é desencorajado (pelo professor) em suas antecipações. Portanto, para que uma criança se torne um leitor fluente, precisa aprender a utilizar a informação não-visual, de modo eficiente e a compreensão das finalidades e convenções dos textos se constituem em partes importantes da informação não-visual.

Acrescento ainda o posicionamento de Foucambert (1994) sobre leitura, por considerar que integrado aos anteriores possibilita ressaltar a importância das

proposições que o leitor tem que ter por ocasião da leitura, quando esse autor salienta que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra a parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Para Foucambert (1994), a leitura envolve exploração não linear; adivinhar e cada vez mais, acertar; criar um sistema que permita antecipar através de índices e portando atribuir significado ao texto escrito, e complementa:

[...] ler é mobilizar tudo quanto se conhece e todos os recursos do ambiente (daí a importância dos grupos heterogêneos) para extrair da escrita parte de seus supostos segredos. Sempre se entra na escrita com perguntas que antecedem o encontro com o texto. Como reunir da melhor maneira esse capital questionador? A multiplicação das diferentes entradas (donde a necessária complexidade dos textos) levará a releituras que, pouco a pouco, reduzem as zonas obscuras (FOUCAMBERT, 1994, p. 71).

Concluo estas colocações com Jolibert (1994), que sintetiza grande parte do que já foi mencionado e expressa sua maneira de conceber a leitura pontuando que ler é atribuir diretamente - sem mediação de decifração e sem oralização - sentido a algo escrito, é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real - necessidade-prazer - numa verdadeira situação de vida. *Ler é ler escritos reais.*

Jolibert (1994), ressalta a necessidade de se questionar um texto para construir seu sentido ao invés de decifrá-lo e salienta que há um mesmo processo de *questionamento* para níveis diferentes.

Toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios, diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.

Isso quer dizer que, quando falamos aqui de questionamento de textos estaremos dizendo que são as crianças que questionam um texto para extrair o seu sentido – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e não é o professor quem faz perguntas de compreensão sobre o texto (JOLIBERT. 1994. Pág. 149).

As concepções de leitura que perpassam os posicionamentos teóricos desses autores a respeito de leitura se integram, se complementam e se fortalecem, e são acrescidos de aspectos que neles se diferenciam como relevantes e estarão sendo abordados a seguir e dizem respeito à complexidade do processo de leitura.

3.2 O Processo de leitura e sua complexidade.

Goodman (1987, p.14), salienta que existe um único processo de leitura para todas as línguas:

Como os propósitos da linguagem escrita são basicamente os mesmos através das línguas, e como a necessidade de ser compreendido por outros é universal quando se fala em línguas, creio que existe um e somente um processo de leitura para todas as línguas, independentemente das diferenças de ortografia. Não há muitas maneiras de se dar sentido a um texto se não que apenas uma.

Goodman (1987), afirma que, a diferença entre um leitor capaz e o não capaz ou um principiante, reside na maneira como cada um deles utiliza esse seu único processo, portanto, este único processo, uma vez desenvolvido, daria conta das estruturas dos diferentes tipos de textos. Ele seria suficientemente flexível para

permitir lidar com as diferenças nas estruturas das línguas. O autor considera que o processo de leitura tem como características essenciais começar com algum texto, com alguma forma de grafia, onde o texto deve ser produzido como linguagem e o processo deve terminar com a construção de significado, pois sem significado não pode haver leitura e o leitor não pode obter significado se não fizer uso de seu processo. Como a leitura implica em *trans-ações* entre o leitor e o texto, as características do leitor são tão importantes para a leitura quanto as características do texto. Para podermos compreender o que ocorre no processo de leitura teremos que compreender também a maneira como o leitor, o escritor e o texto contribuem para esse processo.

Goodman (1987) esclarece que é importante para o leitor, além de sua capacidade como leitor, o seu propósito, a sua cultura, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. É por isso que diferentes pessoas apresentarão diferentes variações de compreensão na leitura de um mesmo texto, pois o que o leitor é capaz de compreender através da leitura depende daquilo que ele conhece e no que acredita, antes dessa leitura. Como toda leitura é interpretação cada leitor pode interpretar somente com base no que conhece.

Goodman (1987) ressalta como importante no texto, suas diferentes tipologias, a forma como ele aparece impresso, a ortografia, as estruturas sintáticas e semânticas, pois durante a leitura, o leitor deve construir significados a partir do texto escrito - transação a distância do escritor – e o leitor dependerá unicamente do texto escrito para construir o seu significado, por isso:

A forma como o texto representa o escritor afetará também o modo como o leitor e escritor possam transacionar significados através dele. A sensibilidade do escritor em relação ao seu público e a maneira através da qual conseguiu representar significado para esse público influenciarão a compreensibilidade.

O êxito da leitura dependerá também do modo como leitor e escritor concordem quanto às maneiras de utilizar a linguagem, tanto em seus esquemas conceituais como em suas experiências vitais (GOODMAN, 1987.p. 15).

Goodman (1987), salienta que o processo de leitura é constituído de estratégias - amplos esquemas para obter, avaliar e utilizar informações - que são construídas pelo leitor na interação com o texto, durante a construção de seu significado ou compreensão deste. Não há outra maneira de se construir estratégias de leitura a não ser através da própria leitura. Goodman ressalta como principais estratégias de leitura: a predição, inferência, controle, auto-correção e correção como forma de aprendizagem. O leitor usa estratégias de predição juntamente com todo o conhecimento de que dispõe para saber o que virá depois num texto. Usa como base, índices selecionados do texto e quando seleciona, usa como base sua predição. O leitor, fazendo uso de seus conhecimentos conceituais e lingüísticos, mobiliza estratégias de inferências para inferir o que não está explícito no texto. Aprende a ler, através do autocontrole de sua própria leitura, e ativamente controla o processo. Quando uma de suas predições não se fundamenta, utiliza estratégias de autocontrole a fim de confirmar ou rejeitar a hipótese, portanto está em constante preocupação com a compreensão.

Para Goodman (1987), a autoconfiança e a capacidade de enfrentar desafios e correr grandes riscos ajudam a incrementar a eficiência do leitor. Quando o texto é de difícil compreensão o leitor tem mais cautela, porém, menos eficiência. Quando suas expectativas não se confirmam, recorre a estratégias de auto-correção para reconsiderar informações ou obter outras informações, então repensa e volta com uma hipótese alternativa. Volta a partes anteriores do texto para buscar outros índices. A auto-correção é considerada pelo autor como uma forma de aprendizagem porque é uma resposta a um ponto de desequilíbrio no processo de leitura.

Goodman (1987), pontua ainda que, quando se quer compreender o processo de leitura, faz-se importante estabelecer relações entre as formas de linguagem oral e escrita. Elas são paralelas entre si e coexistem nas sociedades alfabetizadas,

possibilitam a comunicação, possuem a mesma gramática subjacente, e fazem uso das mesmas regras quando relacionam estruturas subjacentes com representação superficial, tanto oral como escrita. Diferem, especificamente, quanto às circunstâncias de uso: a oral é usada na comunicação cara a cara, enquanto que a escrita, na comunicação através de tempo e espaço. O intercâmbio ativo de significado pode acontecer através de transações entre o pensamento e a linguagem através do *falar* ou *escrever* que são ações que pertencem ao *processo produtivo ou expressivo* e *ler* ou *escutar* que pertence ao *processo receptivo*, portanto: *falar, escrever, escutar e ler são processos psicolingüísticos* (Goodman 1987 p.13). Esses processos são, ao mesmo tempo pessoais e sociais. Enquanto pessoais satisfazem necessidades pessoais e atendem a necessidades de comunicação entre as pessoas. Enquanto sociais enfrentam ainda limitações pela necessidade de serem compreendidos pelo outro: São similares nos propósitos e nas limitações.

Para Goodman (1987, p. 14-15),

[...] as línguas escritas não são modos de representação da linguagem oral; são formas alternativas e paralelas da língua oral enquanto modos de representar significado.

Goodman (1987), salienta a necessidade de se compreender o processo de leitura em seu desenvolvimento para se poder examinar o que ele chama de *tecnologia educativa* de leitura e apresenta a *perspectiva psicolingüística* como referencial teórico que auxiliaria nessa tarefa. Apresenta *convicções-chaves* dessa perspectiva e entre elas a dissociação das duas formas de linguagem: oral e escrita e compreensão da linguagem. Afirma que, tanto a língua oral como a escrita, são capazes de levar comunicação, ambas possuem a mesma gramática subjacente em seus respectivos processos psicolingüísticos pessoal e social produtivos (*falar e escrever*) e receptivos (*ouvir e ler*) se utilizam das mesmas regras para relacionar sua estrutura subjacente com a representação superficial. Por outro lado são diferentes nas circunstâncias de uso, sendo a oral usada para comunicação imediata cara-a-cara, e a escrita para comunicação através do tempo e do espaço. Especifica que, as diferentes línguas escritas não são modos

de representação de suas orais e sim formas alternativas e paralelas destas, enquanto modos de representar o significado e cumprem propósitos especiais enquanto sistema escrito. Portanto a escrita surge, enquanto invenção social, das necessidades de se comunicar através do tempo e do espaço e de recordar a herança de idéias e conhecimentos de uma sociedade quando esta já alcançou certo nível de complexidade e tamanho.

Smith (1999) salienta que embora existam muitas publicações que enfatizam a existência de áreas específicas e locais particulares aos quais se confeririam responsabilidades no ato de ler, ainda não foi possível isolar um centro exclusivo de leitura no cérebro. Quando lemos, muitas áreas entram em atividade sem que se exclua qualquer uma delas. Tampouco há nada exclusivo da leitura quanto a processos intelectuais envolvidos. Para compreender a leitura, os pesquisadores tiveram que buscar outras informações sobre os olhos, os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças sócio-culturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas, em particular.

Acrescento a seguir algumas questões desenvolvidas por Smith (1999) quando tece considerações sobre a interação entre informação visual e informação não-visual, esclarecendo que existe um tipo de relação entre elas que não é tão óbvio, mas é de muita importância para a leitura e que o autor traduz por meio de uma proporcionalidade, ao afirmar que quanto mais informação não-visual o leitor dispuser quando estiver lendo, menos informação visual ele necessitará, por outro lado, quanto menos informação não-visual o leitor tiver, mais informação visual necessitará e isso seria o mesmo que partir do princípio de que:

[...] quanto mais você souber, menos você precisará descobrir. É como se existisse uma quantidade de informação necessária para ler qualquer coisa (a verdadeira quantidade vai depender da finalidade e do que você estiver tentando ler) e contribuições para essa quantidade total podem vir da frente dos olhos ou de trás dos mesmos (SMITH, 1999, p.21).

O autor esclarece que este é um dos motivos pelos quais quando dominamos um determinado assunto, a leitura que podemos realizar sobre ele se torna *mais fácil* do que quando lemos um, cujo assunto não dominamos.

Smith (1999), adverte que existe um limite rigoroso para a quantidade de informação visual que o cérebro é capaz de lidar e quando este fica sobrecarregado por esse tipo de informação a habilidade de ver pode ficar limitada e até impedida por alguns instantes. Por isso o leitor precisa desenvolver sua capacidade de usar ao máximo, os conhecimentos que já tem, dependendo o mínimo possível, da informação visual. Para esse pesquisador, é o cérebro que vê o que os olhos captaram na forma de raios de luz e o que foi captado é transformado em impulsos de energia nervosa e transportado pelos nervos ópticos até o cérebro que os interpreta. Mas nosso cérebro não vê tudo o que está diante dos olhos, pois a percepção visual envolve decisões como as que tomamos quando olhamos: 210, LION STREET, e não nos enganamos com as semelhanças grafadas no '10', em '210' e em 'L10N'. Diante das mesmas marcas gráficas atribuímos significados diferentes uma vez que dominamos conhecimentos que nos indicam que o primeiro diz respeito ao sistema numérico e o segundo ao sistema escrito da língua inglesa. O cérebro, diante da informação visual, necessita de tempo para tomar decisões e esse tempo depende também da quantidade de alternativas de que dispõe, e isso vai além das condições dos nossos olhos ou da natureza do objeto observado, envolvendo também os sentimentos sobre o que vemos.

Smith (1999), salienta que é possível ampliar o campo de visão a cada simples olhada que damos sobre determinada informação visual, quando esta nos faz sentido. É o tempo que o cérebro leva para tomar decisões que depende da velocidade com que a informação chega a nossos olhos e determina o limite do quanto podemos ver em cada olhada. O limite não é determinado pelo ritmo dos olhos, mas pela velocidade com que o cérebro lida com a informação e a ela atribui sentido. Por outro lado, quando se depara com informações colhidas pelos olhos, que se encontram incompletas ou desagregadas, elas poderão ser

agregadas e organizadas e integradas às experiências perceptivas se puderem se completar pela significação.

Smith (1999), pontua que diante de letras sem sentido, a um olhar bem rápido, podemos identificar de quatro a cinco letras, mas diante de letras que nos fazem sentido, organizadas em palavras, podemos estender esse limite para duas palavras ou dez a doze letras. Quando, porém, se depara com palavras organizadas em frases significativas podemos ampliar ainda mais esse limite para vinte e cinco letras, portanto o sentido possibilita que mais informação não visual se torne disponível. Do mesmo modo, o conhecimento prévio de como as palavras podem estar organizadas em um determinado tipo de texto também funciona como facilitador na antecipação do significado, por ocasião da leitura desse tipo de texto e este procedimento faz parte do jogo de adivinhar as palavras de um texto. O leitor, enquanto joga tenta diminuir suas incertezas escolhendo rapidamente, selecionando possibilidades dentro do contexto particular, na tentativa de diminuir esforços. Os leitores elaboram ainda, informações não-visuais a respeito de possíveis alternativas de uso de palavras feitas por determinado autor, ou assunto, em determinadas circunstâncias. Esse conhecimento prévio vai se constituindo, na medida que o leitor vai utilizando e desenvolvendo suas estratégias de leitura, enquanto atribui significado aos textos, nas mais diferentes situações em que interage com os diversos tipos de textos e suas significações.

Finalizo as informações a respeito da complexidade do processo de leitura com as informações de Smith (1999) sobre a memória na qual diferencia memória de longo prazo - *o conhecimento que temos do mundo, relativamente permanente* - de memória de curto prazo - *estoque transitório ao qual prestamos atenção por um tempo determinado*. Na memória de longo prazo, as informações entram lentamente, interferindo na compreensão. Na memória de curto prazo, a retenção da informação se dá com pouca informação por vez prejudicando o leitor que depende da informação visual. Mas o autor adverte que essas limitações dos dois tipos apresentados, poderão ser minimizadas se o leitor dispuser de materiais de leitura que lhe sejam significativos e se ainda não estiver sob efeitos de ansiedades, medos de cometer erros ou ainda medo de não se

lembrar de detalhes. É por isso, que se faz necessário, que os materiais de leitura apresentados aos alunos que se encontram no início da aprendizagem da leitura, sejam significativos. A seguir apresento alguns posicionamentos dos autores que compõem o pano de fundo sobre o qual se assenta essa pesquisa, a respeito do ensino /aprendizagem da leitura.

3.3 Considerações sobre o ensino/aprendizagem da leitura.

Goodman (1987), chama a atenção sobre o modo como as escolas têm mantido o foco das práticas pedagógicas no domínio de sinais ortográficos, nomes de letras, na relação letra-som e na identificação de letras, sílabas e palavras, quando realizam as tarefas de ensinar a ler e escrever. Ressalta ainda, que essas tradições escolares não estão pautadas na compreensão de como opera o processo de leitura; não são considerações a respeito do desenvolvimento, baseadas na compreensão do 'como' e 'porque' as pessoas aprendem uma língua, e tampouco colocam a aprendizagem da leitura inserida no contexto de um controle crescente sobre o processo. O autor firma seu ponto de vista sobre a aprendizagem da leitura, enfatizando que aprende-se a ler, com o desenvolvimento do sentido da linguagem escrita. Ler, se constitui como busca de significado e o leitor deve ter um propósito para buscar o significado no texto. Portanto, aprender a ler, implica desenvolver estratégias para obter sentido do texto, implica desenvolver esquemas acerca da informação que é representada nos textos e isto só poderá acontecer se o leitor principiante estiver respondendo a textos significativos e que lhe seja significativo, interessante e lhe faça sentido. Somente através da utilização funcional no desenvolvimento do processo de leitura é que o leitor se dará conta das diferenças entre a linguagem oral e a escrita.

Smith (1989), se posiciona enfatizando a importância do professor e admite que, apesar da complexidade do processo de leitura, as crianças se encontram em perfeitas condições de enfrentamento da tarefa de aprender a ler e tentarão compreender a linguagem escrita se esta lhes for apresentada em situações de

uso e que lhes façam sentido, para que possam gerar e testar suas hipóteses. Para aprender a ler, as crianças precisam compreender que a escrita faz sentido e que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada. Portanto, isso só será possível mediante quatro condições: acesso a material de leitura significativo, assistência quando necessária, boa vontade para assumir riscos e liberdade para cometer erros.

Para Smith, as crianças aprendem a ler, lendo e ouvido os outros lerem. Portanto, a função do professor é ajudar as crianças, facilitando a aprendizagem da leitura - o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e que ela seja uma experiência freqüente para as crianças. Quando o professor lê para as crianças, está ajudando-as a alcançar três objetivos importantes para começar e continuar a aprendizagem da leitura: entender a função da escrita, adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita e ter a chance de aprender.

Foucambert (1994), salienta que a criança aprende a falar porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem: desprezando boa parte dos elementos expressos, ela atribui sentido aos que considera mais significativos. Com base neles, elabora hipóteses sobre outros elementos até ali desconhecidos. O mesmo processo ocorre quando a criança explora a escrita, para atribuir-lhe sentido. Esse procedimento torna-se impossível, porém, quando se privilegia a passagem pelo oral.

A leitura é atribuição de um significado a um texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provem do leitor; o resto é informação sonora... (FOUCAMBERT, 1994, p. 8).

O autor esclarece a diferença entre leitura em voz alta e oralização, já que essa diferença se faz importante quando se estuda a leitura, e acrescenta:

A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura. [...] A

mensagem oralizada pode estar muito próxima à mensagem escrita; mas na maioria das vezes é diferente, seja pela introdução de uma prosódia, de uma respiração não assinalada no texto, seja pela mudança de certas palavras, pela busca de informação no início do texto, pelo resumo de certas frases etc...

Essa leitura em voz alta não é muito diferente de uma tradução. Em todo caso, é uma interpretação; o leitor faz mais ou menos o mesmo que uma pessoa bilíngüe: ela diz em francês o que compreende do que lê em inglês.

Entre os olhos e a boca está o significado. A leitura em voz alta é muito mais complexa do que a leitura e é difícil imaginarmos como ela poderia propiciar que alguém aprendesse a ler... (FOUCAMBERT, 1994, P. 8).

Quando trata de dificuldades para entender o que se lê, Foucambert (1994), afirma que o não-leitor, diante de algo que vai ler, se necessitar transformá-lo em mensagem oral para poder compreendê-lo, não o fazendo diretamente do escrito, e este é um caminho muito penoso. É por isso que eles só enfrentarão o desafio da leitura, quando se depararem com situações que envolvam a sua sobrevivência, mas por não lerem, lerão cada vez menos. Por outro lado, os leitores que se interessam pela leitura e o fazem sem despender muitos esforços, acabam por ler cada vez mais.

Ainda com relação às dificuldades encontradas pelo leitor ao se deparar com o escrito em diferentes suportes, Foucambert (1994), afirma que *O livro feito por quem sabe ler para quem sabe ler, este é, para 30% das pessoas* (Foucambert, 1994, p.16), e por isso é preciso que se aproxime o aprendiz dos mais diferentes textos em seus suportes originais, o máximo possível, para que esse aprendiz possa conhecê-los e aprenda a lidar com eles já que esses textos:

[...] são ferramentas que funcionam de uma certa maneira e para usa-las é preciso uma certa iniciação ao seu funcionamento. Mas só isso não basta, há também outra

questão e esta diz respeito a saber se olham a escrita com os olhos ou se a escutam com os ouvidos. Estas são questões que diferem o não leitor do leitor (FOUCAMBERT, 1994, p.16).

Foucambert (1994), adverte ainda que aquele que não lê, não sabe se vai achar respostas ou não acredita na possibilidade de achar respostas para suas perguntas na escrita, por isso o leitor precisa ainda, conhecer a diversidade de respostas possíveis para poder avaliar a boa resposta - isto é, poder avaliar com critério, comparando várias delas e desse modo, poder apreciar o que considera bom. Se o leitor só leu um poema, jamais poderá discernir o bom poema do que não considera bom. Há que se construir um juízo do que se consome e isto só será possível se ao leitor for permitido vivenciar variedade de situações. Um não-leitor, quando não encontra a informação desejada jamais coloca a qualidade do livro consultado em dúvida, pelo contrário, imagina que é ele próprio - leitor - que não sabe procurar, abandonando a busca nos livros. O bom usuário de textos escritos, diante da mesma situação, jamais duvidaria de sua própria competência e julgaria o material consultado como inadequado. Portanto, é preciso aprender a contestar o escrito.

Quando Foucambert (1994), analisa as questões envolvidas no ensino da leitura em seu país, e com objetividade, se expressa a esse respeito pontuando que diante dos resultados obtidos até então, a leitura se coloca no centro das preocupações, tanto das escolas, como dos pais, aponta como possíveis alternativas de solução, a necessidade de se proceder a uma reflexão mais aprofundada sobre o pedagógico, considerando que esta seria possível e já estaria se desenvolvendo em torno de três conquistas: a natureza do léxico, o estatuto do leitor e as condições para se aprender a ler que serão abordadas no próximo segmento através das proposições teóricas de Foucambert (1994) e de Jolibert (1994).

3.4 A possibilidade de mudança.

Ao se referir às três conquistas em torno das quais haveria, segundo Foucambert (1994), a possibilidade de se reverter a situação do ensino da leitura, saliento que esse autor tem mantido uma postura arrojada e instigante na tentativa de sensibilizar pais e educadores para a necessidade se promover essa mudança.

Apresento a primeira das suas proposições: a natureza do léxico. Foucambert (1994), parte da análise dos sistemas alfabéticos de escrita informando que esses sistemas, quanto à natureza do léxico, diferenciam a possibilidade de compromisso com duas exigências, uma vez que a escrita alfabética comporta duas possibilidades concomitantemente: codificar os sons da língua oral, por exemplo, através de um alfabeto fonético ou da estenografia, para uso internacional e codificar diretamente o significado, por exemplo, como a escrita ideográfica chinesa. Conseqüentemente, um texto alfabético poderá ser concebido por seu usuário de duas maneiras: codificar os sons da língua oral para se chegar ao significado ou ir diretamente ao significado através do texto. Tanto o texto como a concepção de leitura daquele que lê, resultariam diferentes em cada um desses dois casos. Quando a reconstrução do texto acontece primeiro, pela reconstrução da fala, para a partir desta, se reconstruir o significado, essa reconstrução será dificultada por vários obstáculos, pois a estratégia usada pelo leitor não lhe permitiria captar grandes ditos, o que o obrigaria a acumular sucessivamente partes dos sons. Isso resultaria na impossibilidade ou dificuldade de se reconstruir o significante oral pela soma de suas partes, pois o decifrador procuraria os índices gráficos correspondentes aos fônicos, tentando escutar o que lê, como se alguém lhe estivesse falando, para reconstruir o significado, tornando a leitura muito difícil e até impossível de ser compreendida. Este uso do texto caracteriza o que o autor denomina de *uso alfabético e forma decifradores*.

Foucambert (1994) complementa sua análise, acrescentando que quando o leitor, por outro lado, procura a escrita como uma linguagem para os olhos, as fixações que consegue fazer são muito mais amplas e as unidades básicas apreendidas se remetem diretamente à construção do significado. Desse modo, aquele que lê,

passa a fazer uso de estratégias de antecipação do sentido a ser encontrado o que lhe possibilita formular hipóteses sobre o escrito e essas poderão ser verificadas através dos índices. O leitor poderá conferir se o significado antecipado se confirma ou não, se ele aparece ou não, no texto. O autor adverte que este uso do texto se constitui no protótipo do que denomina - *uso léxico do texto* - e é o que *forma leitores*. Esse *uso léxico do texto* ou *pilotagem pelo sentido*, seria a ida para o texto em função do significado. Nesse caso a interação entre o leitor e o texto, entre a informação visual e a não-visual aconteceriam em função da atribuição do significado ou da busca do sentido do texto, e é o que possibilita que a leitura se efetive. Portanto, o uso léxico do texto, ou a pilotagem pelo sentido, são condições para que a leitura aconteça.

Foucambert (1994) explicita ainda sua teoria a respeito do que denomina *Estatuto do Leitor*, salientando que se o que se pretende é formar o leitor, aquele que recorre à escrita, faz-se necessário compreender o que levaria o leitor a recorrer a ela e é por isso que é preciso se compreender as especificidades da escrita. Diferentemente da comunicação oral - que se processa no tempo, nas adaptações recíprocas dos interlocutores e suas reações, ou seja, no diálogo - a comunicação escrita se apresenta de uma só vez, por inteiro. É o arranjo pré-existente do conjunto de elementos organizado sob a antecipação do leitor que lhe garante o sentido. Portanto, cada elemento só tem sentido nessa relação e organização porque esse tipo de comunicação objetiva dar conta de uma totalidade, um sistema. Nela o emissor e o receptor procuram um ponto de vista; ela pressupõe o contrário do acompanhamento da ação, ou seja, sua inibição, o distanciamento do fato, pois é o nível teórico modelar que dará conta desse fato.

Segundo Foucambert (1994), o leitor necessita construir uma idéia do que seja ser leitor, pois acredita que:

[...] Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um

aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico (FOUCAMBERT, 1994,p.30).

O autor complementa suas explicações a respeito do que é ser leitor, enfatizando que ao pretendo leitor, implica ainda, sentir-se participante de uma comunidade de preocupações que fazem com que nos tornemos interlocutores do produzido pelo autor e não apenas destinatários. É o que acontece nos mais diferentes tipos de textos desde os instrucionais aos literários ou aos teóricos.

Para Foucambert (1994), estas são considerações que constituem o estatuto do leitor e somente a partir deste estatuto *prévio e incondicional* é que aquele que busca a comunicação escrita poderá desenvolver respostas técnicas que lhe possibilitarão exercer seu estatuto, já que este antecede o saber ler.

Quanto às condições para se aprender a ler, esse autor ressalta que a criança aprende a ler através do desenvolvimento do próprio poder sobre si e o mundo, quando encontra a escrita, e acrescenta que:

Uma pedagogia de leitura que não se apóie sobre essa resolução entre o poder e a escrita não proporciona à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite que aprenda a ler aquele que as vivencia fora da escola, no meio familiar (FOUCAMBERT, 1994, P.30).

Esse estudioso da leitura apresenta ainda duas condições para que o não-leitor aprenda a ler: a heterogeneidade através da convivência com usuários da língua escrita no seu dia-a-dia e sua aproximação com o escrito que deverá acontecer como se ele soubesse ler, ou seja, ele deverá relacionar-se com os diferentes tipos de textos que leria se soubesse ler. Para o autor, somente através do desequilíbrio vivenciado nessa experiência de defasagem entre o estatuto de destinatário de textos - incondicionalmente conferido-lhe pelo meio – e o seu não-saber-fazer do momento, que esse não-leitor inventará estratégias novas que o levarão a ser leitor. Portanto, o leitor iniciante precisa acreditar que pode ler e ao

mesmo tempo precisa ser colocado em situações que o desafie a buscar respostas para suas perguntas, nos textos escritos.

Sob a visão de Foucambert (1994) cabe ao meio proporcionar toda a ajuda à criança para que ela aprenda a ler. Essa ajuda consistiria em aproximá-la de textos verdadeiros, do modo como eles são, sem simplificações ou adaptações que poderiam ocorrer por conta da defasagem de conhecimento em que o pequeno leitor se encontra. Desse modo, o autor pontua que a aprendizagem da leitura aconteceria através do aperfeiçoamento do sistema de interrogação que o leitor mobilizaria quando se dirigisse aos textos onde mobilizaria o conhecido para reduzir o desconhecido. Nesse contexto, as possíveis intervenções por parte daqueles responsáveis por garantir tais condições ao aprendiz diriam respeito à organização e ao uso desse conhecimento.

Foucambert (1994) esclarece que para se aprender a ler, é preciso desenvolver uma atividade léxica, através da prática de atos de leitura e outra metaléxica, ou seja, a reflexão sobre as estratégias utilizadas para resolver os problemas que o texto suscitaram. É através dessa atividade metaléxica que a criança progredirá no uso de suas estratégias, no questionamento da escrita, num processo constituído por um sistema de redes organizadas que lhe possibilite abrir novas hipóteses e buscar outros indícios. Para esse estudioso da leitura, se o que se pretende é a formação do leitor, faz-se necessário que ele se envolva, desde o início, com os mais diferentes tipos de textos através, não só do encontro com eles, mas também do testemunho e da associação feita a essa utilização que os outros fazem deles, tanto na escola como fora dela, já que:

[...] é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso
(FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Estas são condições essenciais ao aprendizado da leitura, levantadas por Foucambert (1994) que adverte, ainda, a respeito da possibilidade de existência de distorções entre as teorias por ele apregoadas e práticas de ensino reais, em

seu país. O autor esclarece que o que se presencia são concordâncias no nível discursivo, a respeito das questões da leitura, mas no nível da prática pedagógica, nada ou quase nada mudou. Aponta apenas uma experiência didática francesa como sendo adequada às proposições que ele apresenta. Trata-se da pedagogia de projetos elaborada por Jolibert (1994) e é a respeito dela que vou discorrer no próximo item.

3.5 Uma pedagogia pautada em projetos de leitura.

Jolibert (1994) elaborou uma teoria de projetos de leitura e salienta que a pedagogia de projetos que propõe não se trata de um método, e sim, uma coerência pedagógica. Considera o ato de aprender a ler, complexo e envolve o conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e do processo de leitura.

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar e avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos (JOLIBERT. 1994. Pág. 12).

Jolibert (1994), afirma que é lendo que nos tornamos leitores, e a na escola, a leitura deve acontecer em situação de vida, real, do mesmo modo como acontece em situações de vida real, fora da escola, onde se precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado com uma finalidade (informação ou prazer) mobilizando competências anteriores e elaborando estratégias para dar conta da tarefa. Não ensinamos uma criança a ler, é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e a dos colegas, dos pais e demais leitores com quem se depara. Nessa perspectiva, ensinar a ler, é ajudar alguém em seu próprio processo de aprendizado. A autora salienta que o professor deve fazer com que a vivência de sala de aula proporcione à criança situações de leitura simultaneamente efetiva e diversificada, onde esta deverá ser ajudada a *interrogar o escrito* procurando

sentido, levantando hipóteses a partir de indícios, confirmando ou rejeitando-as, para consolidar suas estratégias.

Propõe três tipos de projetos de leitura: referentes à vida cotidiana; projetos de empreendimentos e projetos de aprendizado. Neles, a leitura deve se realizar *para valer* – por um interesse imediato, nas mesmas situações da vida cotidiana, para: viver com os outros no quadro de uma vida cooperativa, comunicar com o exterior, descobrir informações, fazer algo, construir algo, levar a termo um projeto empreendimento, nutrir e estimular o imaginário, documentar-se, etc.

Além dessa hipótese de trabalho Jolibert (1994), salienta ainda que aprender a ler é aprender a ler textos escritos autênticos, textos integrais (não desfigurados pela redução a um trecho), quando se busca respostas a determinadas situações efetivas. Cabe a escola, possibilitar às crianças, a experimentação e explicitação dos indícios e estratégias utilizados, de maneira que cada criança seja capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura. Considera a existência de dois tipos: seqüências de leitura, onde o aspecto dominante é o aprendizado: *seqüências de questionamentos de textos globais*, (complexas que envolvem o conjunto das competências necessárias à atividade de leitura de um texto inteiro) e *sessões de exercício reforço* que as acompanham (e que estão centradas em *competências* – instrumentos precisos, focalizando o que se quer ver construído ou automatizado). Estabelece como meta de uma *sessão de questionamento de texto*, ajudar os pequenos leitores a construírem competências de leitores cada vez mais sutis, e cada vez mais complexas.

Chamo a atenção para a maneira incisiva como Jolibert (1994) enfatiza que os alunos devem interagir com textos autênticos, integrais e a leitura deve acontecer em situações reais de uso. Estes são aspectos que, se garantidos, certamente estariam contribuindo para que a transitividade da leitura fosse preservada. Com essas idéias finalizo esse capítulo anunciando que é a respeito da *transitividade da leitura* e do *espaço transicional* que se trata o próximo capítulo.

4 A transitividade da leitura e o espaço de transição.

Neste capítulo abordo a transitividade da leitura e sua implicação com o espaço de transição e estabeleço relações essas questões e posicionamentos dos autores cujas proposições teóricas sobre leitura já foram apresentadas. Incluo ainda considerações de Arena (1999), por considerar que o modo como ele aborda a transitividade da leitura decisivo na compreensão das relações que se pretende estabelecer entre ela e os pressupostos teóricos de Winnicott (1975). Arena (1999), confere à transitividade da leitura, existência, identidade enquanto condição imprescindível, essencial, necessária e determinante para que a leitura aconteça. Por outro lado, o referencial teórico de Winnicott (1975), oferece o essencial para que se entenda a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto e ampliando a compreensão da complexidade do processo de leitura.

4.1 A transitividade da leitura.

As preocupações com a transitividade do ler têm ocupado lugar significativo nas discussões sobre leitura nos últimos anos. No XII Congresso de Leitura do Brasil – Unicamp, Campinas, 1999, assisti à comunicação do Prof. Arena, sob o título: *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*, quando esse educador, partindo de preocupações com a transitividade do ler e a formação do leitor, elaborou um ensaio teórico, levando em conta os editoriais dos boletins desse congresso e estudos já realizados sobre leitura e analisou e discutiu as expressões: *criar o hábito, desenvolver o gosto, despertar o prazer* de ler - expressões que marcaram não só as campanhas de incentivo à leitura como também as práticas pedagógicas em salas de aula nos últimos vinte anos. Identifiquei-me com seus questionamentos e com suas colocações. A transitividade do ler tem sido uma das questões que mais me tem inquietado nos últimos três anos, período em que venho realizando estudos e pesquisando especificamente sobre leitura, suas práticas pedagógicas e a formação do leitor. Ela se fez presente nos posicionamentos dos autores já citados, e se constitui como condição necessária para que a leitura aconteça e conseqüentemente, para que se aprenda/ensine a ler. Cada um dos pesquisadores e estudiosos da leitura salientou a necessidade de se aproximar a criança de textos autênticos, reais, inteiros e em situações

reais, do mesmo modo e nas mesmas circunstâncias em que eles se apresentam socialmente.

Os questionamentos a respeito da transitividade do ler incidem exatamente nos questionamentos sobre: o que impulsiona o leitor a ler *isto* e não *aquilo*, ou seja: por que o leitor lê o que lê? Essas questões implicam outras e em especial, a relação estabelecida entre o leitor e o objeto de sua leitura. E para dar conta dessas inquietações retomo colocações dos autores já apresentados e acrescento outras de Arena (1999). Abordar a transitividade do ler implica abordar as múltiplas relações envolvidas na leitura. *Ler e saber ler* são expressões incompletas, que exigem o *quê* como complemento. Definir esse o *quê* implica admitir a existência de, pelo menos um *para quê*. E para se compreender estas questões, que vão muito além das proposições gramaticais da língua escrita, há que se considerar a complexidade e multiplicidade de aspectos envolvidos na relação que o leitor estabelece com o texto enquanto lê.

Arena (1999) pontua que, com objetivo de alavancar a leitura entre os escolares, diferentes segmentos da sociedade que desenvolviam ações educativas voltadas para a formação do leitor, como: educadores, bibliotecários pesquisadores vinculados à literatura infanto-juvenil mobilizaram ações, utilizando-se de diferentes estratégias, com objetivo de criar o hábito, gosto ou prazer de ler. Mas é preciso que se veja a leitura sem idealizá-la, enfocando outros aspectos como o que poderia ler, o leitor e que comportamentos poderiam ser desenvolvidos pelo leitor, enquanto procura se dar conta de ler melhor o que busca para ler. Arena (1999, p.3), afirma que, [...] *a leitura comporta vários objetos e pode ser referendada como leitura de , e não apenas leitura*, já que esse autor afirma que a leitura, enquanto objeto definido, implica a satisfação de necessidades criadas pelo leitor nas relações que mantém com o outro e com o mundo e implica o estabelecimento de uma estreita e segura relação entre o leitor e o objeto de sua leitura.

Para Arena (1999) a escola e as campanhas que objetivavam incentivar a leitura para que ela se tornasse hábito ou que viesse despertar o prazer e o gosto, tiveram suas proposições pautadas em equívocos, e pontua:

O primeiro equívoco situa-se no nascimento do leitor. A escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante dos olhos deveria acontecer, não pela atribuição de sentido, mas pela vocalização dos sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas. Este primeiro equívoco envolveria um segundo e um terceiro a ele relacionados: a intransitividade do ler e a padronização dos comportamentos do aprendiz (ARENA, 1999, p. 2).

Segundo Arena (1999), desse modo o leitor iniciante, enquanto lê, mantém sua atenção na vocalização e esse comportamento de pronunciar o escrito seria considerado leitura e nesse caso o aprendiz pronunciaria qualquer escrito que estivesse diante de seus olhos, do mesmo modo, sem contudo levar em conta a necessidade ou não de ler, produzindo o que chama de comportamento padronizado.

Arena (1999) afirma que esses comportamentos padronizados dão o mesmo tratamento para os diferentes tipos de objeto, pois se pressupõe que dariam conta da leitura de qualquer um deles e sob esse ângulo de visão, caberia a escola primeiro ensinar e depois estimular para que se criasse o hábito, desenvolvesse o gosto e despertasse o prazer de ler. Nesse modo de leitura, o objeto escrito e a finalidade da ação de ler acabam por construir obstáculos para o aprendiz que não desenvolve as ferramentas necessárias para poder interagir com os diferentes tipos de objeto de leitura e acabam enfrentando todos objetos e todas finalidades com as mesmas ferramentas. Para que o leitor se constitua como leitor deverá desenvolver os comportamentos necessários que vão desde saber operar com os olhos, as redes neurais, as operações grafo-semânticas até as especificidades do escrito. Estas questões se vinculam às necessidades, intenções e finalidades do leitor, que por sua vez são de natureza interna e não são passíveis de motivações externas. É para ampliar o âmbito dessa discussão que anuncio o próximo bloco, envolvendo também conceitos elaborados por Winnicott (1975).

4.2 Da transitividade da leitura ao espaço de transição.

Arena (1999) explicita que, se concebemos a leitura como ação transitiva - leitura de - necessariamente nos deparamos com um leitor transitivo - que busca um determinado texto - e recairemos nas indagações a respeito tanto das especificidades do leitor quanto do texto em si e do que os aproxima, e pontua:

Há portanto, uma relação estreita entre o leitor e o texto, firmada na tentativa de satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontra ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações (ARENA, 1999, p. 3).

Chamo a atenção para o fato de que as relações que cada leitor estabelece consigo mesmo também se fazem presentes nessa *teia de relações*. A relação daquele que lê com o objeto de sua leitura envolve complexidade e multiplicidade de aspectos porque diz respeito às relações que o leitor estabelece consigo e com o outro enquanto interage com o texto.

A complexidade da leitura envolve também o fato de ela ser mobilizada por necessidades, intenções e finalidades que o leitor imagina definidas objetivamente, mas que na realidade podem também ser definidas não só objetivamente, mas também subjetivamente. Objetividade e subjetividade coexistem e se redefinem constantemente por causa das mais diferentes circunstâncias da vida e o leitor nem sempre tem consciência delas. No momento da busca do objeto de leitura, aquele que busca poderia imaginar estar sendo mobilizado pela necessidade *x*, enquanto que, na verdade, a necessidade *y* é quem o estaria mobilizando. Isto porque o leitor poderia estar sendo impulsionado por motivos inconscientes. Em outras palavras, como diria Winnicott (1975) a *busca do objeto* (leitura) é permeada pela relação entre aquilo que é *objetivamente percebido* e o que é *subjetivamente concebido* e ambos por desejos.

Esta busca pode ser mobilizada por necessidades, intenções e finalidades que podem se apresentar ao leitor de forma clara e objetivamente representada, ou ainda subjetivamente representada por meio de símbolos. Por isso é possível vivenciar a experiência de, ao se entrar em uma livraria e observar os livros ali colocados se deparar com o fato de, ao correr os olhos sobre as prateleiras de livros, um ou outro saltar aos olhos, como se saltasse da prateleira. O leitor poderá pegá-lo, examiná-lo. O livro poderá lhe parecer interessante, mas esse leitor poderá, ainda, não ter claro à que necessidade ou finalidade tal livro lhe serviria, mas sente que ele lhe interessa mesmo que não saiba o porquê. O leitor poderá comprá-lo, lê-lo. Gostar dele e mesmo assim continuar não tendo claro, o porquê. Uma outra possibilidade seria o leitor não comprar o livro mesmo que ele tivesse saltado a seus olhos, deixando-o na prateleira e indo embora. Tal leitor poderia surpreender-se dias, meses, ou tempos depois quando, *de repente* se desse conta de que precisa realizar alguma atividade do dia-a-dia, ou algum estudo específico e aquele livro lhe seria interessante, pois sua necessidade se tornara agora, consciente.

Smith (1999), já afirmou que buscamos e lemos seletivamente e essa seletividade se faz presente no modo como nos dirigimos e procedemos à leitura de um texto. Procuramos a informação que nos interessa, que se faz necessária a uma finalidade específica. Buscamos respostas a perguntas que estamos nos fazendo. Saliento que o leitor poderia não saber exatamente quais seriam essas perguntas, pois elas poderiam estar simbolicamente representadas, ou seja, mesmo inconscientes.

A leitura transitiva exige um leitor transitivo, que busca o objeto de sua leitura em um determinado tempo-espço porque tem perguntas a serem respondidas nesse momento. O que se observa é que quando se lê um texto e se volta a ele novamente, aquele que lê poderá se espantar por não ter percebido colocações que ali estavam desde a primeira leitura. É possível que tenha havido uma mudança no nível de compreensão da leitura ou o leitor se fez outras perguntas e selecionou informações diferentes das que selecionou por ocasião da primeira leitura. Quando o leitor lê um texto e gosta dele, e o relê tempos depois, poderá confirmar sua opinião e continuar gostando do mesmo - o que poderia significar

que este texto ainda estaria atendendo suas necessidades. O leitor poderia ainda, mesmo tendo gostado do texto quando da primeira leitura, neste outro momento atribuir-lhe valoração diferente. Isso porque nesse outro momento o texto não mais responderia suas perguntas.

Retomo agora a concepção de leitura de Goodman (1987, p. 11), quando caracteriza leitura como *um jogo de adivinhações psicolingüístico* envolvendo transações entre o leitor e o texto para salientar que o leitor certamente buscará textos com os quais se identifique ou textos que lhe dêem resposta às questões que ele ou a vida lhes tenham colocado. O leitor permanecerá interessado num texto até que tenha suas necessidades satisfeitas e se deterá mais ou menos tempo em um texto dependendo do tempo de que necessite para satisfazer suas necessidades sejam elas objetivas e/ou elaborações subjetivas. Chamo a atenção para as proposições de Smith (1989), sobre a interação entre informação visual e não-visual, ressaltando que o fato de a informação não-visual envolver também toda a história de vida do leitor, o que implica também, todas as relações que ele já estabeleceu com o mundo, nas mais diferentes circunstâncias, com toda subjetividade a ela subjacente e possível.

Saliento que a leitura enquanto *jogo de adivinhação, psicolingüístico*, constitui-se como leitura, quando o leitor estabelece relação com o texto, no *aqui e agora*, na singularidade da leitura realizada, mas ao mesmo tempo, ela envolve o passado vivido e/ou fantasiado e o futuro projetado/fantasiado. Disso resulta que, de cada leitura, mesmo quando realizada pelo mesmo leitor, sobre um mesmo texto, é única. Os mesmos olhos não comportam uma mesma leitura, mesmo quando realizada sobre o mesmo texto. A segunda leitura não se dará da mesma forma que a primeira, mesmo que aconteça imediatamente após a primeira. O leitor realizará uma outra jogada e certamente poderão ocorrer alterações na compreensão do significado, nos enfoques, no sentido atribuído, nos sentimentos suscitados etc. Isto porque ler não é apenas oralizar o escrito. Enquanto lê, o sujeito joga com significados em diferentes níveis de objetividade/subjetividade, envolvendo os signos lingüísticos e símbolos.

Portanto a complexidade da leitura, em parte, poderia se dar pelo fato de a leitura poder ser mobilizada por necessidades, intenções e finalidades objetivas ou subjetivas e o leitor poderia ter diferentes níveis de consciência delas, variando desde a total ou quase total inconsciência até a consciência. Durante a leitura, o leitor terá que construir significados. Sem significado não pode haver leitura e o leitor não poderá obter significado do texto se não fizer uso de seu processo, portanto a leitura implica em *trans-ações* entre o leitor e texto.

Esclareço que passarei a considerar os aspectos psíquicos envolvidos na leitura enquanto *jogo de adivinhação, psicolingüístico*, e isso implicaria em rever a relação que o leitor estabelece com o texto. Estou tentando chamar a atenção para uma questão que é de extrema importância para a compreensão do processo de leitura, que amplia o âmbito da relação de objeto que o leitor estabelece com texto e que diz respeito a sua complexidade. Trata-se de redefinir a natureza dessa relação e isso só seria possível se fosse considerado, também o âmbito subjetivo envolvido em questão, mas para isso faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito de como ser humano constrói o que vai se constituir como relação de objeto, desde seus primórdios, para se poder compreender como o ser humano se relaciona com os textos, a partir do momento que estabelece relações com a escrita, e em especial, no momento da leitura e é o que será discutido no próximo segmento deste trabalho.

4.2.1 A relação mãe-bebê e o espaço transicional.

Segundo o pediatra e psicanalista inglês Winnicott, (1896 - 1971), a relação de objeto tem sua raiz nos primórdios da vida, no período em que o bebê vivência um estado que esse autor denominou *dependência absoluta* e encontra-se *fundido* com a mãe. É nesse período que começa a relacionar-se com ela e demais pessoas e/ou objetos que o rodeiam: no berço, no colo, embora nesse momento não tenha consciência disso. Winnicott (1975), nos adverte de que desde o nascimento, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente

concebido e, na solução desse problema, só haverá evolução saudável para aquele que tenha sido iniciado suficientemente bem pela mãe.

Ser iniciado suficientemente bem pela mãe significa, ser atendido por ela no que necessita. A *mãe suficientemente boa* atende às necessidades do bebê no exato momento em que ele as tem, iludindo-o: se ele sente fome – é alimentado, se sente o desconforto de estar com sono – é embalado. Desse modo o bebê, vivência a onipotência uma vez que foi iludido pela mãe e vivenciou a situação de existência de uma realidade (externa) correspondente à sua própria capacidade de criar (fantasias inconscientes). Se toda vez que o bebê sente fome e tem a expectativa de um alimento, o alimento lhe é oferecido, o bebê vivencia a *onipotência máxima*, pois ocorre exatamente a sobreposição entre o que a mãe supre e o que o bebê poderia conceber. Isto é, o bebê tem a ilusão de que, o que cria realmente existe:

Em outra linguagem, o seio é criado pelo bebê repetidas vezes, pela capacidade que tem de amar (ou pode-se dizer) pela necessidade. Desenvolve-se nele um fenômeno subjetivo que chamamos de seio da mãe. (1) A mãe coloca o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo e no momento exato (WINNICOTT, 1975, p. 26).

Quando o autor se refere ao primeiro objeto como sendo o seio, não está se referindo apenas ao seio físico, mas, também a todas *ações de maternagem* que a mãe realiza enquanto cuida do bebê. O bebê percebe esse seio apenas nas proporções com que poderia criá-lo.

A onipotência é quase um fato da experiência, e é na medida em que o bebê cresce, que a mãe vai, aos poucos, desiludindo-o gradativamente, ou seja, apresentando-lhe a realidade, aos poucos. A tarefa da mãe, após a ilusão é a desilusão: apresentar a realidade aos poucos até ocorra o desmame. Esta continua sendo a missão dos pais e educadores e é o que possibilita ao ser humano lidar com frustrações e crescer rumo a autonomia.

Se tudo corre bem nesse processo gradativo de desilusão, o palco está pronto para as frustrações que reunimos sob a palavra desmame (WINNICOTT, 1975, p. 28).

É na relação que o bebê estabelece com a mãe que se dá a construção de uma área intermediária de experiência que se constitui como área potencial de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna como a externa. Essa área, uma vez construída, passa a existir como lugar de repouso para o indivíduo, enquanto se empenha em sua tarefa de manter as realidades interna e externa separadas, mesmo que inter-relacionadas.

A área intermediária que me refiro é a área concedida ao bebê entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade. Os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não existe, para o ser humano, significado na idéia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser (WINNICOTT, 1975, p. 26).

Para Winnicott (1975), a tarefa de aceitar a realidade nunca se completa e o ser humano vive a tensão de relacionar realidade interna e externa, só encontrando o alívio dessa tensão nessa área intermediária de experiência. É nessa área que a criança, com o crescimento, amplia sua atividade para o brincar, jogar, experiência criativa e cultural. É nessa área incontestada quanto a pertencer a realidade interna ou externa compartilhada que acontece a maior parte da experiência do bebê, e que é conservada e ampliada no adulto para experimentações referentes às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. E assim o autor se explica:

Introduzi os termos 'objetos transicionais' e 'fenômenos transicionais' para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o

descobrimto primário da dívida e o reconhecimento desta (Diga: 'bigado').

Por essa definição o balbucio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoa um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Portanto, os bebês podem se apegar a objetos – primeiras possessões – que para eles se tornam vitalmente importantes no que diz respeito ao seu uso em situações de defesa contra ansiedades, principalmente ansiedades depressivas. O apego a esse objeto pode surgir por volta de 4 a 12 meses e pode permanecer durante a infância. Portanto, um objeto macio ou duro – um bicho, um pano, etc. - dependendo da escolha da criança, ou ainda um padrão de comportamento – esfregar um pano no nariz, abraçar uma boneca ou enrolar o cabelo com o dedo – continuam sendo necessários ao bebê em momentos de ansiedade como: na hora de dormir, em momentos de solidão, quando um humor depressivo ameaça manifestar-se. O objeto representa o seio, da mãe.

Em situações saudáveis, o bebê assume direitos sobre o objeto, acaricia-o, ama-o e tenta destruí-lo. Ele deve sobreviver tanto ao *amar* como ao *odiar instintual*. Portanto, não deve ser mudado a não ser que a mudança seja efetuada pela própria criança que dele imagina receber calor e aconchego uma vez que atribui a ele vitalidade e realidade próprias. Do ponto de vista da criança ele tanto pertence à sua realidade externa como interna.

Com o crescimento há uma gradual descatexização desse objeto por parte da criança, e este:

Perde o significado, e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornam difusos, se espalham por

todo território intermediário entre a 'realidade psíquica interna' e o 'mundo externo', tal como percebido por duas pessoas em comum', isto é, por todo o campo cultura. (WINNICOTT, 1975, p. 19).

Winnicott (1975), inclui na ampliação saudável do objeto de transição o brincar, a criatividade, e apreciação artística, o sentimento religioso, o sonhar, a experiência cultural, o viver imaginativo e o trabalho científico criador.

4.2.2 O espaço de transição e a leitura.

É dessas primeiras experiências vivenciadas que o bebê constrói uma área intermediária de experiência que se amplia na criança e no adulto. É nessa área que transita a leitura. Se a leitura é um *jogo de adivinhações psicolingüístico* – como bem o disse Goodman (1987) – e se esse jogo se realiza por meio de um processo onde pensamento e linguagem estão involucrados em contínuas *transações*, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto, e ainda se essas transações envolvem o que o leitor pensa e conhece até então, incluem-se aí suas experiências vividas. Portanto, a leitura implicaria uma relação de objeto nos termos definidos por Winnicott (1975), envolvendo a relação entre o *objeto objetivamente percebido* e o *objeto subjetivamente concebido*. E se o leitor, como afirmou Frank Smith, enquanto lê, mobiliza a *informação visual* – o impresso diante dos olhos – e a *informação não visual* – o que já conhece, saliento que se devam incluir aí, suas experiências vividas com toda *objetividade* e/ou *subjetividade* possível e permeadas pelo desejo. Acredito que o leitor *joga no espaço transicional* e é somente nesse espaço que ele pode realizar o jogo criativamente, de modo a construir o seu processo de leitura. E é somente desse modo que poderá vir a se constituir como co-autor do texto e leitor competente.

Goodman (1987) afirma que a autoconfiança é a capacidade de enfrentar desafios e correr grandes riscos ajudam a incrementar a eficiência do leitor e levando em conta os pressupostos apresentados por Winnicott (1975), estas tiveram início na relação mãe-bebê envolvendo as demais experiências que o

leitor vivenciou e que influirão em seu comportamento e é por isso que a relação que leitor estabelece com o escrito deve fluir mediada por uma relação de confiança. Assim como a confiança e o amor da mãe possibilitam tanto a construção como o acesso a esse espaço potencial, onde a experimentação e brincadeira se realizam, para que a relação entre o leitor e o texto aconteça, ou seja, para que se dê o interjogo entre a realidade psíquica pessoal (informação não-visual) e a experiência de controle de objetos reais (o texto em si), na leitura, é preciso que esta relação se inicie e aconteça num contexto de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Numa classe de alfabetização é possível se saber exatamente quando ocorre ou não uma relação de confiança. Se o professor aponta uma criança e diz: *esta criança não vai, não aprende*, está explicitada a relação de desconfiança e a criança não mais se arriscará, não mais confiará em sua capacidade para aprender, não mais mobilizará seu potencial criativo. Mesmo que o professor não explicitasse sua descrença verbalmente, a relação já estaria, por comunicações não verbais, e até inconscientes firmada sob a forma de desconfiança. E para que o potencial criativo se mobilize ou a brincadeira aconteça, a relação de confiança se faz necessária.

Segundo Winnicott (1975), brincar é sempre uma experiência criativa e no brincar existe sempre uma precariedade por conta do interjogo entre realidade psíquica pessoal e a experiência de controle da realidade, ou seja, entre o imaginado, fantasiado e o vivido. Enquanto a criança brinca, parte de seu eu se mantém presente à realidade e outra parte se ocupa com a imaginação, a fantasia, o faz de conta, e é por isso que se pode observar nela um certo comportamento ou estado de alheamento.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Se não há espaço para o jogo, a brincadeira, o arriscar, o poder até errar – não há espaço para a leitura – cabe apenas a decifração e a decifração, como já

sabemos, não é o melhor caminho para formar o leitor transutivo, que busca o objeto de sua leitura e faz uso de seu processo o que lhe possibilitaria constituir-se como leitor usuário da língua escrita.

Smith (1989) afirma que a leitura pode se tornar difícil, independentemente da capacidade real para leitura de que o leitor dispõe, na medida que este possui pouca informação não-visual relevante ou na medida que o texto escrito não possibilite a utilização do conhecimento prévio ou ainda quando o leitor é desencorajado, pelo professor ou por outra pessoa, em suas antecipações. Portanto, para que uma criança se torne um leitor fluente precisa aprender a utilizar a informação não-visual de modo eficiente. A compreensão das finalidades e convenções dos textos são conteúdos importantes da informação não-visual.

Acredito que utilizar a informação visual e não-visual de modo eficiente se constitua na construção do processo de leitura, no qual o leitor precisa aprender a coordená-las criativamente e isso só será possível no espaço de transição, pois é nele que o ser humano mobiliza seus conteúdos pessoais e através dele pode projetar - colocar fora de si, ou introjetar - colocar dentro de si, enquanto elabora. O mesmo comportamento ou estado de alheamento observado nas crianças, enquanto brincam, também pode ser observado no leitor, enquanto lê. Enquanto lê, quanto maior for o envolvido do leitor com sua realidade psíquica pessoal maior será seu estado de alheamento com relação à realidade externa, e é por isso que, às vezes, é difícil interromper uma leitura para responder uma pergunta corriqueira que nos é dirigida, por uma outra pessoa, principalmente se estamos lendo algo que nos interessa. Às vezes, até nos irritamos com as possíveis interrupções, por parte de outras pessoas, enquanto lemos. Mas nunca perdemos o contato com a realidade externa porque parte de nosso eu se mantém presente, consciente. Entramos no livro, vivemos os dramas e façanhas de seus personagens, rimos e choramos, refletimos sobre seus posicionamentos, aprendemos com eles e elaboramos conteúdos internos, com isso estamos jogando no espaço de transição. As crianças precisam aprender a entrar no livro e a porta de entrada é o significado pessoal.

Smith (1989), afirma que as crianças tentarão compreender a linguagem escrita se esta for à elas apresentada em situações de uso e que lhes faça sentido, permitindo a elas gerar e testar suas hipóteses. Para aprender a ler, as crianças precisam compreender que a escrita faz sentido e que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada. Portanto, isso só será possível mediante quatro condições: acesso a material de leitura significativo, assistência quando necessária, boa vontade para assumir riscos e liberdade para cometer erros. As crianças aprendem a ler, lendo e ouvido os outros lerem. Portanto a função do professor é ajudar as crianças, facilitando a aprendizagem da leitura. Isso significa que a experiência da criança com a leitura deve ser freqüente e acontecer de modo que ela seja significativa, atraente, útil. Acredito que somente desse modo o pequeno leitor poderá descobrir a leitura transitiva e a realização dela no espaço de transição.

4.2.3 O livro como objeto de transição.

Cito abaixo o relato de uma experiência de leitura, na qual podemos constatar o que foi teorizado até então: a leitura realizada nesse espaço de transição e o livro como objeto de transição, quando Alberto Manguel (1997, p.24), em seu livro *Uma história da Leitura* relata essa sua história de leitura. Saliento que a citação ficou um pouco longa, mas optei por mantê-la, na íntegra, para que não perdesse a originalidade do relato pessoal e a beleza literária com que o autor escreve, ao se referir às leituras de sua infância:

Como meu pai era diplomata, viajavamos muito. Os livros davam-me um lugar permanente, e um lar que eu podia habitar exatamente como queria, a qualquer momento, por mais estranho que fosse o quarto em que tivesse de dormir ou por mais ininteligíveis que fossem as vozes do lado de fora da porta. Muitas vezes, à noite, eu acendia a lâmpada de cabeceira e, enquanto a babá trabalhava em sua máquina de costura elétrica ou dormia roncando na cama ao lado, tentava chegar ao fim do livro que estava lendo e, ao mesmo tempo,

retardar o fim o mais possível voltando algumas páginas, procurando um trecho de que gostara, verificando detalhes que achava terem me escapado.

Jamais falava com alguém sobre minhas leituras. A necessidade de compartilhar veio mais tarde. Na época, eu era soberbamente egoísta e identificava-me completamente com os versos de Stevenson:

*Este era o mundo e eu era rei;
Para mim vinham as abelhas cantar,
Para mim as andorinhas voavam.*

Cada livro era um mundo em si mesmo e nele eu me refugiava. Embora eu me soubesse incapaz de inventar histórias como as que meus autores favoritos escreviam, achava que minhas opiniões freqüentemente coincidiam com as deles e (para usar a frase de Montaigne) Passei a seguir-lhes o rastro, murmurando: 'Ouçam, ouçam'. Mais tarde fui capaz de me dissociar da ficção deles; mas na infância e em boa parte da adolescência, o que os livros me contavam, por mais fantástico que fosse, era verdade no momento da leitura, e tão tangível quanto o material de que o próprio livro era feito.

O leitor poderá se deter em um texto com especial atenção e poderá também vir a fazer dele um objeto de transição. Quem já não ouviu alguém dizer: *Este é o meu livro de cabeceira....* Enquanto o referido livro lhe for necessário a elaborações internas e/ou externas, permanecerá ligado a ele e o manterá próximo.

Se perguntarmos a adultos que já se constituíram como leitores competentes se em algum momento de sua história de leitura já se apegaram a algum texto e/ou livro veremos que a maioria deles responderá afirmativamente. Dentre as pessoas que interroguei chamou minha atenção o relato de uma leitora que confessou ter lido, num determinado período de sua vida, doze vezes o livro

Pássaros Feridos de Collen MacCullough. *Eu andava sempre com ele e ia lendo, sempre lendo, até que o perdi.*

O relato de Manguel (1996), sobre suas experiências vivenciadas com livros, em sua adolescência, no período em que trabalhava em uma livraria em Buenos Aires, parece caracterizar bem o livro como objeto de transição e a necessidade da posse do objeto:

*Umás poucas vezes roubei um livro tentador; levei-o para casa, enfiado no bolso do casaco, porque eu não tinha apenas de lê-lo: tinha de tê-lo, chamá-lo de meu.. A romancista Jamaica Kincaid, confessando crime semelhante de roubar livros da biblioteca de sua infância, em Antigua, explicou que sua intenção não era roubar: acontece que, "depois de ler um livro, eu não conseguia ir embora sem ele". Eu descobri logo que não se lê simplesmente *Crime e castigo* ou *A tree grous in Brooklin* [Uma árvore cresce no Brooklin]. Lê-se uma certa edição, um exemplar específico, reconhecível pela aspereza ou suavidade do papel, por seu cheiro, por seu pequeno rasgão na página 72 e uma mancha de café no canto direito da contracapa (MANGUEL, 1997. pp. 28/29).*

O roubo de livros nas bibliotecas escolares é uma realidade e a teoria winnicotiana nos ajuda a entender sua natureza.

4.2.4 Relacionando a teoria winnicottiana e os demais autores.

Se a preocupação de educadores recai sobre a questão da formação do leitor transitivo competente, faz-se necessário rever, em especial, tanto os procedimentos que dizem respeito a relação que o leitor estabelece com o texto como, a relação daquele que ensina consigo, com a escrita e com e aquele que aprende. Se a leitura acontece no espaço de transição e os textos estão materializados em diferentes portadores, não apenas em livros, (inclusive podem estar informatizados) e estes poderão se constituir em objeto de transição,

dependendo da escolha simbólica efetuada pelo leitor, caberia ao educador compreender e respeitar essa realidade no leitor iniciante, não só abrindo espaço e permitindo que interaja com os diferentes tipos de textos, mas também, que realize sua escolha e se detenha nela o quanto lhe for necessário. É possível observar crianças, adolescentes e até mesmo adultos, guardarem papéis de bala, cartões, bilhetes embalagens e muitos outros objetos por atribuírem a eles significados simbólicos. Esses guardados devem ser respeitados, pois aquele que os guardou se desfará deles, quando não mais precisar deles. Essas questões se fazem importantes ao olhar do educador para que possa compreender e respeitar o momento de cada um. Implica também na tomada de consciência a respeito da relação do leitor com o texto e o modo de aproximá-los. Assim como o bebê necessita de uma *mãe suficientemente boa* para se desenvolver psicologicamente saudável, o leitor iniciante tem a necessidade de *educadores suficientemente bons* para vir a se constituir como leitor, transitivo e competente. O educador suficientemente bom, no início da leiturização, atenderia às necessidades do pequeno leitor, exatamente na proporção em que ele, delas necessitasse, sem perder de vista sua autonomia, possibilitando e permitindo que esse leitor assumisse seu estatuto de leitor, como apregoa Foucambert (1994). Caberia ainda ao Educador, suficientemente bom, garantir ao seu aluno uma relação de confiança e credibilidade, a fim de que pudesse crescer, desenvolver seu potencial de leitor criativo rumo a autonomia.

Retomo aqui as proposições de Foucambert (1994) quanto ao estatuto do leitor para enfatizar que, do ponto de vista winnicotiano, elas se constituem como continuidade, desenvolvimento e ampliação da experiência de onipotência vivenciada pelo bebê na relação mãe-bebê que, agora em especial, acontece na relação aprendiz da leitura-educador. O pequeno leitor precisa recriar sua experiência onipotente, vivenciando a 'onipotência-leitora', mesmo antes de saber ler para que possa se lançar ao mundo da leitura, enquanto *interlocutor*, ou seja, ungido de *todo poder possível sobre si, o mundo e o escrito*. Somente desse modo poderia enfrentar o *desequilíbrio vivenciado nessa experiência de defasagem*, no entender de Foucambert (1994), ou *entrar em contato com a realidade*, no de Winnicott (1975). Somente através dessa desafiadora experiência da busca significativa de textos, que lhe faça sentido poderia

desenvolver suas estratégias de leitura. É por esse motivo que reforço o posicionamento de Foucambert (1994) quando afirma que o pequeno aprendiz deveria entrar em contato com os textos que leria se soubesse ler. À luz dos pressupostos de Foucambert (1994) e Winnicott (1975), diante do desafio de aprender a ler, a *onipotência leitora* ou o *estatuto do leitor*, dariam conta do ler enquanto objeto subjetivamente concebido, e o *na experiência real*, diante dos textos significativos, dariam conta do ler enquanto objeto objetivamente percebido. O contexto de confiança garantido pelo educador se constituiria como garantia de condições essenciais para que o leitor pilotasse a interação entre o objetivo e o subjetivo; entre o texto – objeto de leitura – e a experiência acumulada – o vivido, o conhecido, o fantasiado e o projetado. Desse modo o leitor poderia atribuir criativamente significado ao escrito. Finalizo este capítulo ressaltando que, se as primeiras relações de objeto da criança não aconteceram do modo como Winnicott (1975), descreveu como adequadas, possivelmente poderão ocorrer dificuldades nas relações de objeto posteriores. É por isso que, além de todas as questões específicas referentes à formação do educador enquanto professor, cidadão, leitor transitivo competente, também se faz necessário que ele seja capaz de propiciar um clima de confiança e uma relação de credibilidade ao mediar a aproximação da criança com o escrito, objetivando sua formação como leitor. No próximo capítulo apresentarei o conteúdo da pesquisa e sua análise pautada nos pressupostos teóricos já apresentados.

5 Práticas Pedagógicas de Leitura: Intenções e Contradições.

Diante das indagações específicas do tema da pesquisa: *Práticas Pedagógicas de Leitura nas 1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental: Intenções e Contradições*, foi preciso levantar dados e selecionar situações que se fizessem significativas. A partir do momento em que essas situações se diferenciaram como significativas foi possível observar e estudar as intenções e contradições aí presentes. Estas sugeriram implicações de duas naturezas, que comportaram análise em dois níveis: um que dizia respeito às intenções e contradições dos professores em relação a si mesmos, e outro, que dizia respeito ao referencial teórico apresentado neste trabalho, que serviu de base para elaboração de tais questões. Fez-se necessário levantar categorias de análise que dessem conta dessas questões emergentes no material colhido, à luz do corpo teórico abarcado por esse trabalho de pesquisa, ou seja, categorias que se remetessem aos aspectos centrais das questões emergentes e aos questionamentos suscitados pela teoria, nas situações diferenciadas.

Diante dos materiais colhidos nas duas Escolas pesquisadas, foi possível diferenciar duas situações distintas e comuns, que se fizeram presentes nas propostas de leitura apresentadas aos alunos: uma em que os professores abriram espaço para as crianças lerem livros de literatura e paradidáticos, durante o período de aula, e outra, em que os professores escolheram determinado tipo de texto e sobre ele mobilizaram procedimentos didáticos com intenções de dar conta do ensino/aprendizado da leitura. Nessas situações especialmente preparadas pelos professores para trabalhar a leitura, desde o momento da coleta de dados, uma questão foi se evidenciando a cada ida às escolas, e se confirmando nas situações de estudo e análise desses dados colhidos: foi a contradição vivenciada pelos professores com relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura. Foi possível constatar que os professores, quando se dispuseram a dar aulas de leitura, explicitaram essas intenções, mas através dos procedimentos que mobilizaram em suas propostas práticas – uma vez analisados sob as lentes oferecidas pelo referencial teórico que sustenta este trabalho de pesquisa – pôde-se constatar que nem sempre essas propostas estiveram voltadas ao acionamento e desenvolvimento das estratégias de leitura

do leitor principiante. Estas propostas se apresentaram como dificultadoras ou até mesmo impeditivas do desenvolvimento de tal processo. Ao retomar cada situação específica para análise, os dados estiveram sempre ali, confirmando *propostas pedagógicas de não leitura*. Diante das mais diferentes situações de observação e filmagem, selecionadas e transformadas em protocolos, a constatação primeira foi sempre a mesma: as intenções foram dar aulas de leitura, mas contraditoriamente, o que se propôs, não favoreceu a leitura, e tampouco garantiu o desenvolvimento das estratégias rumo à formação do leitor. Pelo contrário, o proposto reforçou procedimentos pedagógicos e situações que a dificultaram ou impediram que as estratégias de leitura efetiva se desenvolvessem ou mobilizaram apenas a *não-leitura*. Essa contradição primeira emergiu como categoria de análise e foi estudada em alguns de seus diferentes aspectos, tanto nas situações de leitura de livros de literatura e paradidáticos, como nas aulas de leitura em que os professores, a partir da escolha de um determinado tipo de texto, mobilizaram intervenções pedagógicas, ora focalizando a leitura individual, ora a coletiva, nas modalidades silenciosa e oral. Essas situações especiais serão apresentadas a seguir nos dois itens que compõem esse capítulo: Transitividade e Intransitividade no ensino da leitura e Práticas pedagógicas de leitura: intenções e contradições. Essas situações escolhidas e apresentadas a seguir, se fizeram significativas, por representarem situações contraditórias que se repetiram ou situações singulares que, de algum modo, apontaram para as intenções e contradições que se apresentaram por trás das propostas e de seus procedimentos, e que ofereceram de algum modo indícios que revelaram a realidade de como aconteceram as aulas de leitura pesquisadas.

Essas situações de ensino-aprendizado da leitura, transformadas em protocolos, foram analisadas como propostas pedagógicas de leitura e as que privilegiaram a aproximação da criança ao texto, pelo sentido - o que Foucambert (1994) definiu como pilotagem pelo sentido e, portanto, caracterizaram o uso léxico do texto - encontram-se referendadas na apresentação que se segue, como *leitura efetiva*. As propostas que privilegiaram a aproximação do aprendiz da leitura ao texto pela correspondência fonema-grafema - cujo foco se apresentou na oralização do texto para a partir dessa oralização se chegar ao significado, caracterizando o

uso alfabético do texto – apresentam-se com a denominação de *não leitura*. Tais situações se fizeram presentes nas práticas pedagógicas dos professores e serão analisadas a seguir.

5.1 Transitividade e Intransitividade no ensino da leitura

Um fato já vinha chamando a atenção, desde os momentos iniciais da coleta de dados, durante as primeiras visitas às salas de aula e foi possível perceber que os professores cederam prontamente espaço para observação e filmagem de suas aulas de leitura, mas nas situações específicas, em que se havia combinado data e horário, com antecedência, e os professores tiveram o cuidado de preparar suas aulas anteriormente, com especial atenção e se preocuparam ainda em preparar aulas que fossem de leitura, foi possível constatar que, nessas aulas, o foco predominante da proposta pedagógica recaiu sobre a oralização do texto – silabação - e não na atribuição de significado. Quanto maior a intenção de dar boas aulas de leitura, ou de mobilizar situações para se trabalhar com leitura, mais estas situações se apresentaram marcadas por contradições em relação essas intenções, uma vez que, teoricamente, o que se propunha era a *não leitura*. Essa *não leitura* aconteceu à luz da concepção apregoada pelos autores que embasam esse trabalho de pesquisa, que privilegia a atribuição de significado diretamente ao texto. Quanto menos preocupados os professores estiveram em ensinar a leitura, mais realizaram propostas que a possibilitaram, uma vez que os alunos puderam desenvolver suas estratégias de leitura. A leitura efetivamente aconteceu quando a professora não estava se preocupando com ela, porque era o instrumento ou meio necessário para resolver uma situação, como foi o caso, por exemplo, da aula de matemática, que comentarei mais adiante, na qual as crianças leram problemas matemáticos para resolvê-los.

As análises das propostas de leitura tiveram o foco voltado para as implicações desta com a transitividade/intransitividade, a possibilidade de o pequeno leitor exercer seu estatuto de leitor e o modo como foi aproximado do texto. Foram escolhidas algumas situações que se fizeram significativas por conterem como intenção, dar aulas de leitura, e como contradição não garantir as condições

necessárias para que a leitura se efetivasse para valer, e uma outra situação onde a intenção não era trabalhar com leitura, mas que, contraditoriamente, foi nela que a proposta de *leitura efetiva* aconteceu. Portanto, nessas situações a *não leitura* ou a *leitura efetiva*, se apresentaram em contradição com os propósitos dos professores.

Essa apresentação tem como ponto de partida as análises de duas situações de propostas de leitura de livros de literatura infantil e paradidático onde as professoras trabalharam com as crianças, a Hora da Leitura: protocolos 8 (p.221) e 9 (p.223); é seguida pela abordagem da proposta de leitura de dois textos sobre as mães: protocolo 5 (p.207) ; tem como continuidade as análises de uma proposta de leitura de um livro de literatura, feita pela professora, na Hora do Conto: protocolo 2 (p.195); e ainda, a de um pequeno incidente ocorrido numa classe de primeira série, durante a atividade de caça-palavras e a proposta de leitura que a segue, no protocolo 6 (p.213); a leitura de um poema, no protocolo 7 (p.217) e é finalizada com questionamentos sobre o ocorrido na aula de matemática: protocolo:3 (p.203).

As situações de leitura de livro de literatura e paradidáticos se fizeram presentes em todas as classes pesquisadas das escolas I e II. Na Escola II os livros se encontravam permanentemente presentes e expostos, em prateleiras, ao fundo das salas. Na Escola I, eles se encontravam nos armários, e eram distribuídos ou colocados à disposição dos alunos, para que os lessem, em determinadas situações específicas, propostas pelas professoras. Havia, portanto, livros de literatura e paradidáticos, disponíveis aos alunos, nas duas escolas. As situações de aproximação das crianças a esses livros, autorizadas pelos professores, aconteceram em todas as classes pesquisadas em média uma vez por semana. Esses momentos se constituíram como especiais, pois neles os alunos se depararam com os textos, em seus portadores originais e preservados. Esses livros eram os mesmos dentro e fora das escolas, embora seu uso social, nem sempre se manteve garantido dentro da escola, principalmente nas séries iniciais, como veremos a seguir. Os demais tipos de textos como gibis, jornais e revistas, só chegaram às salas de aula, levados pelos professores ou quando algum aluno os levava. Isso quer dizer que, teoricamente, os livros são os materiais

disponíveis aos alunos, que têm suas qualidades preservadas. Os livros de literatura e paradidáticos, enquanto materiais escritos preservados disponíveis, teoricamente comportariam as condições básicas essenciais para a efetivação da leitura e, portanto, ofereceriam maiores chances dos alunos irem para seus textos em função da atribuição de significados, pois diante deles, os alunos poderiam se deixar enredar por qualquer um de seus indícios que, uma vez diferenciados pela mobilização de algum conteúdo pessoal, poderiam vir a 'saltar das prateleiras' e quem sabe, os alunos teriam maiores chances de se tornarem leitores uma vez que, desse modo, os pequenos leitores poderiam se deparar com situações de leitura onde as oportunidades de acionamento de suas estratégias de leitura fossem maiores, onde o exercício do estatuto de leitor fosse garantido, e conseqüentemente, a realização da leitura efetiva, transitiva, fosse realidade. Mas apesar do livro de literatura se apresentar preservado como material físico, seu uso transitivo nem sempre foi garantido, devido ao fato dos professores não terem conhecimento da complexidade e multiplicidade de aspectos envolvidos em propostas de leitura transitiva, e tampouco, da sua importância, e ainda se deixarem mobilizar pela concepção de leitura que privilegia a oralização do escrito para a partir do oralizado, se chegar ao significado. Essas questões serão discutidas a seguir.

Nas situações pesquisadas quando os professores falaram em aula de leitura, esta foi entendida como oralização do escrito. O tratamento dado à leitura, ou o modo como ela foi proposta e trabalhada evidenciou o ler como oralizar. Portanto, o uso que se fez dos textos, nas aulas denominadas pelos professores como aulas específicas de leitura, continuou sendo, o uso alfabético, principalmente nas 1^{as} e 2^{as} séries do Ensino Fundamental.

No protocolo 8 (p.221), a professora de uma primeira série, abriu espaço para que as crianças lessem livros de literatura infantil e paradidáticos. Disse a elas que iriam participar da Hora da Leitura de Livros, ao que estas se alvorçaram, demonstrando contentamento. Muitas se levantaram e foram atrás da professora que pediu silêncio e que voltassem para seus lugares. As crianças ficaram quietas e sentaram-se, enquanto a professora, que já estava chegando ao armário, no fundo da sala, pegou uma pilha de livros e distribuiu-os até que todos

tivessem, cada um, um livro. Assim que receberam os livros, as crianças começaram observá-los, foram virando suas páginas e olhando as gravuras. A maioria desses alunos começou murmurar, apontando com o dedo cada sílaba que oralizava. A professora os observava ou respondia às perguntas que algumas crianças lhe faziam.

Aluno 1: (Saiu de sua carteira e foi até o armário, pegou um livro e exclamou): - *Que beleza!* (sentou-se novamente, rapidamente, sem que a professora, que estava de costas para ele, nesse momento, se desse conta do ocorrido).

Aluna 2: (Assim que recebeu o livro, tentou ler o título: O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE. Passou o indicador sobre as letras, mas se deteve, por alguns instantes, procurando uma letra – não foi possível identificar qual delas – no alfabeto pendurado sobre a lousa. Foi apontando e nomeando cada uma das letras e depois voltou-se novamente para o título do livro e continuou oralizando).

Aluna 3: (Diante da página aberta, abriu bem a boca para pronunciar cada uma das sílabas, prolongando-as e oralizou o texto, assim grafado):

Então a neta chamou o Totó prá ajudar a puxar o rabanete.

O Totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô rabanete.

Movimentou bem os lábios a cada emissão dos sons, e oralizou o texto, conforme a transcrição abaixo:

- En / tão / a / nê / ta (neta) cha / mou / o / To / to / pra / ajudar / a / pu / xar o ra / ba / ne / te.

O To / to se / gu / rou na nê / ta a / nê / ta / na vó / a / vó / no / vô / o vô / no / ra / ba / ne / te.

A professora veio até onde estava a pesquisadora e apontou um garoto, informando que ele já sabia ler fluentemente e justificou-se, dizendo que havia dado a ele o livro de bichos, *que é o que ele gosta de ler*. Cada uma das páginas do livro continha nome, ilustrações e informações sobre um animal. A professora veio até junto dele e solicitou que lesse para a pesquisadora. Apontou, em várias

páginas, os nomes e algumas informações sobre os animais correspondentes e o garoto as pronunciou fluentemente, conforme o especificado abaixo:

Aluno 4: (Folheou um livro sobre animais e foi oralizando os títulos que eram nomes de animais, conforme foram apontados pela professora). Ex: *Almiscarado, Foca, Orca, Alce, Elefante Marinho, Foca Marinha, Foca do Lago.*

Chamo a atenção para o modo como a professora realizou essa interferência. Ela se referiu à leitura como oralização do escrito e o aluno correspondeu às suas expectativas oralizando onde a professora apontou. Através dessa interferência, foi possível perceber que a professora aproximou o aluno do texto pela oralização do escrito. Considerando que o referido texto era informativo, a professora poderia ter aproximado o aluno dele, interrogando-o de algum modo, a respeito de alguma das informações nele contidas, como por exemplo: onde vivia determinado animal, que tamanho tinha, quais seus hábitos alimentares, tipo de vida etc. Mas não o fez desse modo e enfatizou que o aluno sabia ler. A conotação dada a esse 'ler' foi a de oralizar, estabelecer a correspondência fonema-grafema, adequadamente. Nessa circunstância, o ler o quê, para quê, se resumiu a oralizar o escrito para demonstrar que já domina a correspondência letra-som, da base alfabética da escrita. O significado não foi mencionado ou focalizado. Foi possível compreender que a concepção de leitura que perpassou essa proposta de leitura, dirigida ao aluno, não estava centrada na atribuição de significado e sim no domínio da base alfabética da escrita.

Aluno 5: (diante do seguinte texto):

*Em um jardim muito florido
De imenso colorido,
Moravam muitas abelhas.
No meio dessas abelhas
Tinha uma diferente*

Diante do texto, o aluno foi batendo o dedo em cada sílaba e movimentando os lábios enquanto murmurava, até que se deparou com a palavra 'florido'. Bateu o

dedo três vezes sobre 'ri', levantou o olhar, voltou-se novamente para a sílaba 'ri' e bateu o dedo cinco vezes sobre ela. Voltou os olhos para o alfabeto colocado sobre a lousa, deteve-se, por um tempo olhando as letras e depois continuou soletrando. Pareceu procurar no alfabeto, a letra 'r', na tentativa de relacionar um som à sílaba 'ri', da palavra 'florido', mas não emitiu som algum, enquanto apontava para essa sílaba. Abandonou a oralização dessa palavra e retomou o desafio, dando continuidade à decodificação, do mesmo modo, e novamente foi batendo o dedo e soletrando. Quando chegou na palavra 'imenso', deteve-se por algum tempo e voltou-se novamente para o alfabeto exposto acima da lousa. Fez o mesmo em 'colorido' batendo o dedo insistentemente sobre a sílaba 'ri'. Continuou tentando, e oralizou, 'mor/ra/va' em *morava*, carregando a pronúncia do 'r'. Voltou novamente e soletrou o texto batendo, agora, dois dedos, o indicador e o médio a cada sílaba pronunciada, esse movimento poderia ser interpretado como tentativa de controlar a quantidade de letras correspondentes à cada emissão oral, mas novamente se deteve em 'florido' que não oralizou. A palavra *florido* apresenta três letras na formação da primeira sílaba e o *erre* *brando* na segunda sílaba. Parece que o aluno, diante da impossibilidade de oralizar o escrito se perdeu e não conseguiu dar continuidade e possivelmente, não chegou ao significado, pois abandonou a oralização.

Os outros alunos permaneceram observando gravuras e textos e murmurando. Perguntei à professora por que os alunos não escolhiam os livros que queriam ler e ela explicou-me que essa *Hora da Leitura de Livros* era uma das atividades de que eles mais gostavam e que no começo do ano deixava que eles escolhessem os livros que queriam ler, mas acabavam brigando muito. *Quando um deles pegava um livro todos queriam aquele e virava bagunça*. Acabou desistindo de deixar que realizassem suas escolhas, mas ela já sabia os gostos de cada um e distribuía, mais ou menos, segundo o que achava que cada um gostava de ler. Eles poderiam fazer trocas de livros após terminarem a leitura do primeiro livro, que ela havia dado, se quisessem, e se desse tempo.

Ao se proceder à organização e análise dos dados referentes a essa aula foi possível refletir a respeito das seguintes questões: esse espaço criado pela professora para aproximar as crianças dos livros, na maioria literários – histórias

e poemas – e outros informativos, constituía-se como o momento de leitura mais adequado que se havia observado na classe, até então. Tratava-se de uma das mais adequadas intenções proporcionadas por alguém que quer trabalhar leitura, a alguém que precisa aprender a ler, mas que, contraditoriamente, acabou prejudicada pelo fato de a professora não ter conhecimento das implicações teóricas que estavam por trás do deixar ou não, o aluno escolher o livro que queria ler.

Foi possível considerar esse momento como adequado, levando-se em conta o ponto de vista e as afirmações de Foucambert (1994, p. 69), quando sugere: *Para que as crianças não precisem mais recorrer à decodificação a fim de atribuir significado à escrita, é necessário permitir-lhes que entrem nela de outra maneira;* e a maneira que o autor propõe diz respeito à estratégia que deveria pilotar as interações entre a criança e o texto, que é a semântica. Esta possibilitaria ao leitor iniciante acionar suas estratégias de leitura enquanto interagisse com o texto, uma vez que desse modo poderia mobilizar tudo o que já conhecesse, inclusive os recursos do ambiente, para poder atribuir sentido ao escrito. Possibilitaria, ainda, a mobilização do conhecimento prévio sobre a língua além de sua experiência de vida, acumulada. Portanto, o leitor precisaria entrar no texto com perguntas que já se fizera, *antes* do encontro com o texto.

Por outro lado, ao se impedir que a criança escolha o seu texto, impede-se que ela se faça perguntas sobre o que vai ler, portanto impede-se que ela (JOLIBERT, 1994, p. 31) *realize uma leitura para valer, para atender a um interesse imediato*, isto é, que a criança se faça perguntas a respeito daquele texto, enquanto decide se ele é ou não o que procura, que gostaria de ler. Mas na aula observada os alunos não puderam se fazer essas perguntas no momento da escolha do livro. Portanto, a complexidade e aspectos teóricos por trás dessa hora da leitura em classe, e essa boa intenção da professora, que além de boa intenção também se caracterizava por adequação pedagógica, no caso analisado, foram prejudicados pela falta de conhecimento, das questões teóricas nela envolvidas.

Entre essas questões teóricas, uma delas diz respeito ao caráter transitivo da leitura. Se *ler* implica *ler algo, por algum motivo*, inclusive uma *necessidade interna*; se aquele que lê *busca* o objeto de sua leitura - no caso impulsionado também pelo *desejo de se entreter ou de conhecer* - quando o professor impede que o aluno escolha o livro de sua preferência, já está impedindo que a criança assuma essa busca. Tal busca poderia ser impulsionada também por conteúdos simbólicos envolvidos em sua história de vida, motivos conscientes que implicam outros, inconscientes. Todas essas questões dizem respeito ao significado simbólico objetivo/subjetivo atribuído pelo leitor ao livro que busca para ler. Desde o momento que o leitor inicia a busca, já aciona suas antecipações, por ocasião da escolha. Nessas escolhas todas estas questões estão imbricadas e são mobilizadas nas várias opções que o leitor tem que realizar por ocasião das opções que vai realizando durante essas escolhas. Isso implica assumir decisões, se posicionar: levantar hipóteses, antecipar significados e conteúdos, ou seja, mobilizar todo o conhecimento que o leitor tem sobre aquele tipo de texto, e sua história de vida - estabelecendo relação entre eles. Quanto mais pessoais forem os critérios de escolha, maior a possibilidade do leitor se interessar pelo livro e se envolver com ele. Diante de duas ou mais alternativas como; que livro escolher, este ou aquele? O do urso ou o do pato? Todas essas decisões teriam que ser tomadas com base em decisões pessoais.

Se ler é (GOODMAN, 1987), atribuir significado às marcas gráficas do texto e se a leitura é um jogo de adivinhações psicolingüístico que implica em transações entre o leitor e o texto, e se só através desse jogo é que o leitor a realiza; se na leitura (SMITH, 1998) aquele que lê mobiliza *informações visuais* - o escrito - e *não visuais* - o conhecimento prévio e sua história de vida - enquanto atribui sentido ao texto; se (FOUCAMBERT, 1990) as interações entre o leitor e o texto se dão pela interação destas informações, pilotadas por uma necessidade semântica; se ainda (ARENA, 1999) concebe a leitura como ação transitiva, o que necessariamente também pressupõe um leitor transitivo, que busca um determinado tipo de texto, recairemos nas indagações a respeito tanto das especificidades do leitor quanto do texto em si e do que os aproxima.

No caso analisado, a relação estreita entre o leitor e o texto não pode levar à satisfação das necessidades criadas pelo leitor nas relações que estabelece consigo e com o outro porque foram impedidas. Não aconteceram do ponto de vista da escolha. Por outro lado, a leitura como jogo de adivinhação psicolingüístico (GOODMAN, 1987) que acontece (WINNICOTT, 1975) no espaço de transição - espaço psíquico entre o *eu* e o *não-eu* - onde o leitor ao atribuir significado, enfrenta o desafio de realizar interação entre o *objeto objetivamente percebido* - o texto - e o *subjetivamente concebido* - conhecimento e experiências vivenciadas ou fantasiadas - para atribuir significado a si e ao mundo. E pode ser ainda, que o livro venha a se tornar um *objeto de transição*, quando o leitor se apega a ele por um período de tempo necessário para elaborar questões internas e externas, a escolha do livro teria que ser realizada efetivamente pelo próprio leitor, mas não foi o que aconteceu na aula analisada. Não se vai a uma biblioteca retirar o livro que a bibliotecária determina ao leitor que o retire e que o leia. Tampouco se entra numa livraria para comprar o livro que o vendedor escolhe, mas na Escola os alunos lêem livros que os professores escolhem ou determinam que os alunos leiam.

Do ponto de vista da teoria apregoada pelos autores que constam neste trabalho e do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem da leitura, se levássemos em conta a tríade que o compõe - sujeito que aprende, objeto de conhecimento e professor - teríamos: na visão do professor, a escolha era apenas um detalhe onde escolher ou não escolher não tinha grande importância. Possivelmente faltavam a ele informações mais específicas e atualizadas sobre a concepção de leitura pautada na atribuição de significado e o seu caráter transitivo. Ele abria espaço para a leitura, mas não conhecia as implicações teóricas envolvidas em questão. Do ponto de vista do objeto de conhecimento: este se encontrava preservado fisicamente e apresentando-se do mesmo modo como se encontra no contexto social - livro de literatura ou informativo, em suas funções: conhecer e entreter, mas seu uso, parcialmente prejudicado pela impossibilidade de ser escolhido. Do ponto de vista da criança: essa impossibilidade de escolha a impediu ou dificultou que se aproximasse dele através da mobilização de significados e conteúdos pessoais e que, portanto, acionasse suas estratégias de antecipação desde a escolha, para a partir delas,

realizar escolhas significativas, portanto ela ficou prejudicada. Se a escolha fosse permitida, o leitor poderia antecipar em função do suporte físico, da tipologia do texto, do conteúdo, título, ilustrações, história de vida e desejo. Se o pequeno leitor realizasse escolhas significativas do ponto de vista pessoal, estaria sendo acionado também pelo desejo e significado pessoal que o impulsionaria a cada tomada de decisão e as interações durante a busca se dariam por meio de perguntas realizadas pelo próprio leitor, no momento de tais escolhas. O leitor estaria, desse modo, construindo suas estratégias de usuário que busca a escrita porque acredita que esta lhe dará respostas a perguntas que se fez, anteriormente. Ele estaria como diz Foucambert (1994), exercendo seu estatuto de leitor, numa pilotagem acionada e assumida desde a escolha que também seria assumida pelo leitor. E não estaria recebendo ao acaso. O leitor estaria exercendo sua autonomia quanto aos procedimentos necessários para buscar, escolher, ler, avaliar se gostou ou não - a leitura transitiva - ler o quê, para quê. Estaria, portanto, assumindo a pilotagem pelo significado pessoal, que possibilita o acionamento de suas estratégias de antecipação, entre outras, e desse modo a leitura atenderia necessidades desse próprio leitor.

Do ponto de vista da formação do leitor, sabemos que para se tornar leitor, o pequeno leitor precisa ser ajudado (FOUCAMBERT 1994) a exercer seu estatuto de leitor, mas nesse caso, contradizendo o proposto pelo autor, ele foi impedido. Na aula analisada as condições necessárias para que o leitor exercesse seu estatuto de leitor, contraditoriamente e conseqüentemente não aconteceram. Os alunos vivenciaram a não-possibilidade ou impossibilidade de exercerem, experimentarem, vivenciarem o 'ser leitor', ou 'ser interlocutor' de textos, com toda 'onipotência leitora' que a situação conferiria, se lhes tivesse sido permitido escolher.

Por todas essas razões, esta teria sido uma das situações mais adequadas, do ponto de vista do uso léxico do texto, do estatuto do leitor e das condições apontadas como necessárias para se aprender a ler, se contraditoriamente não tivesse ocorrido o impedimento das escolhas. Apesar de a professora ter intencionalmente mobilizado procedimentos que acreditava fossem suficientes para que sua aula de leitura fosse efetivada, contraditoriamente, em parte, não foi

o que aconteceu. Mas foi o que aconteceu na classe de segunda série, no protocolo 9 (p.223), como se pode observar.

No Protocolo 9 (p.223), a professora de uma segunda série, na qual os alunos, no momento dessa filmagem, já dominavam a base alfabética da língua escrita, embora se encontrassem em diferentes momentos do processo de aquisição das questões ortográficas e de domínio da leitura, anunciou o momento da *leitura nos livrinhos* e os alunos manifestaram contentamento através de sorrisos, expressões verbais como: *Oba! Que bom! Legal!* Alguns alunos começaram dizer para a professora os nomes dos livros que queriam ler. A professora tentou organizar a atividade enquanto se dirigiu ao armário e pegou um monte de livros. Foi comentando com eles as regras já estabelecidas, lembrou que deveriam aguardar um pouco, já que todos poderiam escolher um livro, que desejassem. Enquanto fez os comentários foi expondo os livros, enfileirados horizontalmente no aparador de giz, da lousa, que ocupava toda a parede da frente da sala de aula. Quando todos os livros já estavam expostos, mesmo que uns um pouco sobre os outros, a professora propôs:

Professora: - *Hoje é a fileira do 'M' que vem escolher primeiro. Os demais aguardem a vez.*

Mal a professora acabou de falar, os alunos já foram se levantando e pegando o livro desejado. 'S' e 'L' queriam o mesmo: *Fada cisco, quase nada*. Após uma negociação decidiram que 'S' ia ler primeiro e depois passaria o livro para 'L', que escolheu outro livro para ser lido: *O bolo de Belinha*, enquanto esperava para ler o que queria. Em seguida a professora coordenou as demais escolhas que foram feitas pelos alunos, conforme a professora foi chamando. Alguns alunos se detiveram por um tempo maior, diante dos livros, para realizarem suas escolhas, mas todos tiveram oportunidade de escolher.

P: (Ainda não tinha ido escolher o livro desejado: *As centopéias e seus sapatinhos*, ao verificar que o mesmo já fora escolhido por 'N', que passava ao lado de sua carteira, com o livro nas mãos, pediu à colega): - *Ah! Era esse que eu ia pegar. Depois que você acabar de ler você passa ele pra mim?*

N: - *Tá bom eu te dou, mas só depois que eu ler.*

R: (Reclamou que 'D', já tinha lido esse livro no outro dia e o pegou novamente).
- *Agora ele fica um tempão com ele. Eu quero esse que você já leu na outra aula, devolve logo!*

Assim que pegaram os livros os alunos passaram a folheá-los e murmuravam apontando onde liam e a professora lembrou as regras de uso como: não amassar, não sujar e devolver assim que terminar de usar o livro.

Professora: (Pedi que não falassem muito alto): - *Procurem falar o mais baixo possível para não atrapalhar o colega que também está lendo. Agora eu vou pegar um livro para ler também. Se alguém precisar de alguma ajuda pode me chamar. (Pegou A fada que tinha idéias).*

Por uns dez a quinze minutos os alunos permanecem envolvidos com seus livros. Alguns se levantaram e foram até a professora para tirarem suas dúvidas e a professora interrompeu sua leitura e atendeu a cada um deles que, a seguir, voltava para sua carteira e a professora deu continuidade à sua leitura, que havia interrompido. Aos poucos, os alunos começaram devolver os livros que tinham lido, colocando-os de volta no aparador de giz, da lousa e realizaram nova escolha. Dois alunos se voltaram para o colega ao lado e esse, para um quarto que se sentava na carteira atrás da sua, passando a olhar juntos, o mesmo livro. Algumas páginas foram lidas em conjunto e os alunos comentaram o que leram. A professora pediu que encerrassem a atividade de leitura e devolvessem os livros e os alunos ainda demoraram uns dez minutos até que todos tivessem devolvido os livros. A professora repetiu a ordem dada, algumas vezes, mas esperou que cada um fizesse a devolução avisando que na quarta-feira realizariam novamente essa atividade.

Foi possível constatar que a professora realizou, com adequação e sucesso, tal atividade e, portanto, permitiu que seus alunos avançassem em seus processos de leitura e formação do leitor. Poderia ainda incrementar esse momento

mobilizando outras ações que levassem os alunos a tomarem consciência de suas escolhas e da relação delas para consigo mesmos, como por exemplo, por que imaginam que realizaram tais escolhas, que indícios apontariam como significativos, determinantes, ou se sobressaíram, enquanto realizaram as escolhas; e o que cada um achou do livro que leu, se a história era como imaginaram ou se era diferente etc.

Quando pega o livro do aluno

Apresento a seguir, o ocorrido no protocolo 5 (p.207), quando essa mesma professora preparou uma aula de leitura e trabalhou com a outra classe de segunda série, num momento em que parte dos alunos ainda não dominava a base alfabética da língua escrita. Essa professora, sem dúvidas, conseguiu fazer circular muita informação na classe e manifestou consideráveis intenções e tentativas de avançar quando interrogou a tipologia e silhueta dos textos, enquanto os comparou, mas contraditoriamente se amarrrou, por estar ainda presa à concepção de leitura já arraigada, de que 'ler' é oralizar o escrito ou juntar letras que possivelmente acabaram por emperrar ou dificultar, também, possíveis avanços dos alunos, instaurando contradições e confusões sobre as possibilidades de leituras.

Alunos temendo não dar resposta

No Protocolo 5 (p.207), a professora de uma classe de 2ª série onde os alunos se encontravam em diferentes níveis de domínio da base alfabética da língua escrita, e alguns já a dominavam enquanto outros ainda não, deu início a uma aula de leitura e devido a proximidade do dia das mães fez um levantamento do que os alunos gostavam e do que eles não gostavam que suas mães fizessem com eles e foi listando na lousa o que eles foram dizendo:

Não gosto:

Que me leve para tomar injeção.

Quando me bate

Dê bronca

Quando me dá castigo

Que conte os meus segredos

Que grita

Que xinga

Que lê o meu diário
 Que implica
 Que liga o som alto enquanto vejo TV
 Que me tire de uma brincadeira
 Quando desliga a TV ou muda de canal
 Quando me leva para tomar banho durante uma brincadeira
 Quando pega o meu dinheiro
 Quando obriga a comer uma comida de que eu não gosto
 Quando regula comida para mim

-
 Professora: - *Atenção! Tem gente falando pra caramba e alto! Tá conversando, tudo bem, mas a altura da conversa..., fica complicado! Olhem, nós vamos estar observando as páginas 156 e 157 no livro de Estudos Sociais. 'C', 'O', olhem para o desenho. Do que será que tá falando este desenho, este texto? (A ilustração tinha o título 'Dia das mães' e mostrava uma mulher negra olhando, com ternura, uma criança em seu colo. O bebê também olhava para a mulher).- Do que será que está falando este texto?*

Alunos: (em coro)- *Dia das Mães!*

Professora: - *Aqueles que já conseguem juntar as letrinhas. Aqueles que já sabem ler: leiam o título! O que é que está escrito aí? Quem vai ler para mim este título em vermelho? Levantem a mão!*

Quando a professora começou interrogar os textos, pediu que os alunos só observassem as duas páginas: desenhos e textos e em seguida, voltou-se para o texto da página 156, e perguntou para os alunos: - *Do que será que tá falando este desenho, este texto?* Os alunos responderam, em coro, que era sobre o *Dia das Mães*, certamente o disseram porque já tinham lido, e a professora se voltou, então para aqueles que, segundo ela, *já conseguiam juntar as letrinhas, que já sabiam ler* e determinou a um deles para que 'lesse o título'. Com essa interferência explicitou para os alunos uma concepção de leitura pautada na decodificação do escrito uma vez que se referiu aos que já sabiam ler, ou seja,

juntar as *letrinhas*. Poderia ter perguntado, como sabiam que era sobre o Dia das Mães, mas enfatizou que os que sabiam juntar letrinhas, sabiam ler.

(Os alunos se alvoroçaram. Muitos querem ler e já foram dizendo o título do texto).

Professora: - A 'M' vai ler o título para nós.

Alunos: (Protestaram, pois quase todos queriam ler).

Professora: - O título. Só o título. Onde está o título deste texto?

Aluno: - *Em cima, em cima do texto. Em cima da mãe.* (Referindo-se à mãe da ilustração).

A professora ressaltou, também uma informação que, possivelmente queria evidenciar, que era que o texto tinha um título e este estava localizado em um determinado lugar, na página impressa e solicitou que um aluno o lesse. 'M' oralizou o título. A professora voltou-se para os alunos que, segundo ela, *ainda não sabiam ler*, e pediu que olhassem as fotos, e passou a interrogá-las. Em seguida, interrogou também as silhuetas dos dois textos, enfatizando as características de cada um deles, conforme relato que segue abaixo:

Professora: - *Agora para quem ainda não sabe ler, vamos olhar para estas fotos. 'A', do que você acha que está falando este texto?*

Com essa interferência foi possível observar que a professora reafirmou que os que não sabiam ler, juntar *letrinhas*, deveriam olhar as fotos e fez um encaminhamento de questionamento sobre as fotos e silhuetas dos dois textos, o que na concepção dos autores que sustentam este trabalho, se caracteriza como leitura, mas a professora não explicitou que isso também se tratava de leitura, conforme o encaminhamento que assim segue.

A: - Da mãe.

Professora: - *Isto mesmo! Da mãe. Por que você acha que está falando da mãe? 'E', nestes dois textos... Quantos 'E's têm nesta classe? Um só! Só ele que vai falar!* - *Por que parece que vai falar das mães aí? A fotografia mostra alguma coisa? Pela foto dá para perceber que é da mãe? Que é de mãe que vai falar? Só de olhar o desenho, eu já sei que aqui vai estar falando de mãe, de filho, de criança mamando, de criança no colo da mãe?* (Os alunos quase não tiveram tempo para responder a tantos questionamentos e a professora levantou o livro em frente à classe apontando as gravuras. Apontou a gravura da página 157 e disse): - *Tem uma mãe com uma criança? Agora vamos observar a escrita desses dois textos. Olhem para este texto na página 156!* (um texto informativo, em três parágrafos, escrito em seis linhas contínuas e bem espaçadas) - *Olhem como está a escrita da página 156.* (passou o dedo escorregando pelas linhas do texto impresso) - *Olhem como é a escrita do texto da página 157.* (O texto da página 157 era um poema e a professora passou a mão sobre o texto todo e repetiu o movimento sobre o texto da página 156. Enquanto isso, os alunos foram observando e acompanhando o que a professora dizia).

Aluno: A 157 é um poema!

Professora: - *Isso! Muito bem! É um poema. Como é que você descobriu que é um poema aqui e aqui* (apontou o texto da página 156) *não é um poema?*

Alunos: (três alunos falaram ao mesmo tempo) *Pelas escritas. Aqui tem linha* (falaram do texto informativo). *É o tipo. Porque a diferença... é o escrito.*

Professora: *É o jeito da escrita. Olha quanta coisa eu descobri sem nem precisar olhar o texto.*

(Na realidade, quando a professora disse que descobriu muitas coisas sem nem ter que precisar olhar o texto, ela se referiu a não ter que oralizar o escrito, portanto, admitiu que era possível atribuir significados às gravuras, às silhuetas dos textos, mas não explicitou que isso fosse leitura, ou parte do ato de ler,

embora continuasse interrogando adequadamente, conforme se pode observar no relato que se segue):

Professora: - *Este texto aqui vai falar de mãe porque tem uma mulher olhando com carinho uma criança.* (Apontou a gravura da página 156 e em seguida apontou para a gravura da página 157 e continuou falando com as crianças): - *Aqui também tem uma mulher com uma criança. Alguém já leu o título para a gente. Qual é o título, 'F'?* (F. e mais três alunos responderam: 'Dia das mães' e a professora continuou): - *Aí eu olhei para a parte escrita e vi que este tipo de escrita, que é em prosa, (apontou o texto da página 156) é diferente deste aqui, que é um poema. (apontou o texto da página 157). Este é um poema e este outro, é um outro tipo de texto.* (Segue abaixo a transcrição dos dois textos):

Dia das mães

(página 156)

Todo dia é dia das mães. Comemora-se o dia das mães no segundo domingo de Maio.

As mães fazem qualquer sacrifício para o bem de seus filhos.

Devemos respeitá-las e tratá-las com carinho.

Dia das mães (página 157)

J.G. de Araújo Jorge

A coisa melhor da vida

Que um dia me aconteceu

Foi a mãezinha querida

Que por sorte Deus me deu.

Agora sou pequenino

Mas quando um dia eu crescer,

Vou zelar por seu destino

Vou cuidar do seu viver.

Com essas interferências foi possível constatar que a professora realizou avanços nos questionamentos, mas acabou amarrada pela concepção de leitura arraigada de que ler é juntar letras para oralizar o escrito.

Professora: (Pedi a um aluno que lesse o texto da página 156). - *Lê para gente, lê.*

Aluno: (silabando) *Co / o / m e / m o / rar o dia das mães / no / se / gun / do / do / do / minnn / go .do domingo de Maio /*

Na página do livro a palavra 'segundo' era a última palavra grafada na linha e não coube, inteira. Foi necessário separar sua última sílaba 'do' e logo a seguir apareceu grafada a palavra *domingo*, ficando desse modo, o 'do' - final de 'segundo' - seguido do 'do' - inicial de 'domingo' - e o aluno se deteve por um tempo tentando decodificar e repetiu a silabação das palavras prolongando a sílaba 'min', em *domingo* e depois de decifrar a palavra *domingo* acabou repetindo: *do domingo de Maio.*

Aluno: (continuou lendo): *As / mães fazem qual / quer saaa / cri / ficio / pa / ra o / bem / de / se / us / fi / lhos /*. (Neste segmento ele prolonga a sílaba 'sa' de 'sacrifício' e continua oralizando): *de / vê / mos / res / pei / tar / la / e / dar / a / e / la / mui / to / ca / ri / nho.*

Professora: - *Aqui diz, aqui tá falando: 'as mães fazem qualquer sacrifício para o bem de seus filhos.' Aqui é uma frase. Alguém tá dizendo alguma coisa. O que é que este alguém tá dizendo? Explica para mim o que quer dizer isto?*

Aluno: - *Elas 'fais' qualquer coisa para ver 'nóis' feliz.*

Professora: - *Será que toda mãe tem este jeitão? Explica pra mim o que quer dizer isto?*

Aluno: *Não, têm algumas que não 'faz' isso.*

Professora: - A gente não pode dizer que todas fazem sacrifício. O normal, o normal, não, a maioria faz muita coisa pelo filho.

Aluno: Algumas 'abandona'.

Professora: - Algumas abandonam. Algumas abandonam, porque não podem cuidar. A gente não pode falar que todas fazem sacrifício. São várias as situações. Às vezes, um texto traz informações que não é de todo verdadeira. Outra coisa que está escrito aqui, ó: 'Devemos respeitá-las e dar a elas muito carinho'. Claro que a gente tem que respeitar. Mas, a gente tem que respeitar só porque ela é mãe? Por que a gente tem que respeitar, hein, 'C'?

C: - Porque elas 'faz' bastante coisa importante para a gente.

Professora: Só as mães a gente deve respeitar? Ou será que é porque além de ser mãe, ela é um ser humano e merece respeito?

Aluno: - Porque a mãe dá carinho.

Professora: - Mas e a mãe que não dá carinho? A gente desrespeita? Pode falar qualquer coisa? Só respeita quem dá carinho. E quem trata a gente bem, mas não fica abraçando e beijando? Esta eu não vou respeitar? Não é um ser humano? Tem gente que faz coisa boa, mas também dá umas pisadas na bola e põe a gente no banheiro, não é, 'V' faz estas coisas. Faz coisas certas e faz coisas erradas.

Aluno: - Não! Minha mãe nunca me pôs no banheiro.

Aluno: - A minha também não!

Aluna: - A minha, às vezes, põe. Fiquei com raiva quando ela me pôs no banheiro? Fiquei, mas passou.

Professora: - Tudo passa. Algumas coisas passam.



Alunos: (Falaram todos ao mesmo tempo, e foram contando histórias de quem já havia ficado de castigo, de quem nunca havia ficado, etc).

Professora: (Depois que questionou a ideologia do texto e abriu um espaço para as crianças falarem de suas experiências, tentou acalmá-los e conseguir a atenção da classe novamente e retomou as informações sobre as tipologias dos textos) - *Pessoal, aqui ó! (bateu três palminhas para chamar a atenção da classe) Tem aí no livro dois tipos de texto: Um que dá informações e outro que é um poema.*

Aluno: (Interrompeu a fala da professora dizendo): - *A gente fala as coisas só na hora da raiva...*

Professora: (Continuou com a aula): -. *'F', leia o poema para a gente. Oh! Oh gente, vamos ouvir o poema!*

F: (Leu o poema).

Professora: - *Olhe como é a leitura! Como a gente lê o texto que traz informação. (A professora oralizou o texto da página 156 e disse:) - Este foi um texto que traz algumas informações sobre o dia das mães. Na página 157, é um poema. (A professora leu o poema com ênfase e comentou:) - A gente lê de forma diferente, não lê? A leitura, a entonação da voz, o jeito de ler é diferente, não é? Dá para perceber a diferença entre texto informativo e poema? Cada um agora vai fazer a leitura silenciosa do poema da página 157. Quem não consegue ler o texto todo, tenta descobrir, tenta ler algumas palavrinhas que está escrito aí. Tá? Vai passando o dedinho embaixo vendo se consegue ler.*

A professora completou as informações sobre as tipologias estudadas e demonstrou como se deveria ler cada um dos textos, realizando a leitura oral individual, modelo, e em seguida solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa do poema. Ao solicitar a leitura silenciosa talvez quisesse dizer aos alunos que era possível fazer a correspondência letra-som, sem emitir som,

oralmente, pois não se voltou para a leitura como atribuição de significado diretamente a partir do texto, e tampouco poderia fazê-lo, pois o momento era inadequado. Os alunos já não tinham mais perguntas para se fazerem sobre o conteúdo ou significado do texto pois já conheciam esse conteúdo, o texto já tinha sido oralizado. Portanto o que propôs foi um exercício de decodificação silenciosa.

Aluno: - *Parece que você nem tá lendo. É só com o pensamento.*

Professora: - *Isto! Só com o pensamento!* (A professora deu um tempo para os alunos 'lerem silenciosamente'. Eles oralizaram baixinho, mas mexendo os lábios e articulando os sons. Nem todos tinham acabado quando a professora sugeriu passarem para a atividade de leitura coletiva. Alguns alunos pediram tempo e outros já começaram a ler. A professora segurou a classe interrogando:) - 'J', *você viu que no poema tem o seu nome? O autor desse poema é 'J' também. Ele é J de Araújo 'J'.*

Com esse comentário a respeito da coincidência dos nomes do autor e do aluno, a professora estabeleceu relação entre o escrito e um nome específico de um de seus alunos, referiu-se a um significado em especial, mas a seguir propôs outro exercício de treino de oralização do escrito.

Professora: - *Vamos fazer a leitura coletiva? O que é leitura coletiva, gente?*

Alunos: - *Todos juntos!* (Eles tentaram acatar a sugestão da professora e se puseram a ler, mas mexendo bem os lábios ao articular o som das sílabas ou de palavras. Um aluno não conseguiu acompanhar o coro que se instalou na aula de leitura e com a sua companheira de carteira aconteceu a mesma coisa. Ela olhou em desespero, tentando ver para onde ele estava olhando e passava o dedo na página impressa. Ele havia engasgado no til da palavra *mãe*. A professora veio duas vezes à carteira deles e apontou a palavra que estava sendo lida pela classe. Eles tentaram acompanhar a leitura. A menina, diante da dificuldade encontrada, passou, novamente, a olhar seu texto de cima para baixo e o do seu colega, para ver se encontrava onde ele estava lendo. Ambos não conseguiram

acompanhar o ritmo da leitura da classe e a menina permaneceu de boca fechada, olhando para o texto do colega e para o próprio colega, sem falar nada, sem nem mesmo tentar mexer os lábios.

Professora: (Organizou um jogral explicando:) - *Os quatro primeiros versos são dos meninos. Os quatro últimos são das meninas. O título: todo mundo junto. A minha mãezinha, todos juntos.*

Alunos: (Lêem o texto três vezes, em coro)

Esse treino de oralização conjunta poderia ter sido legitimado, se a professora realmente aproveitasse a proximidade do Dia das Mães e propusesse para a classe apresentar o jogral para as Mães dos alunos ou para as outras classes, pois essa se tornaria uma situação de treino para uma apresentação real, e para as crianças a situação de treino ficaria esclarecida e teria um fim específico adequado: apresentação do jogral, o que seria muito diferente de uma proposta de leitura efetiva.

Professora: - *Agora vamos fazer assim, ó! Última leitura e depois jogral. Só que têm que ler com mais atenção. Cada verso é cada linha do poema. Então, o primeiro verso, meninos. Segundo verso, meninas e assim por diante. O título todo mundo lê junto.* (Os meninos tropeçaram em seu verso e as meninas zombaram deles. A Professora disse para as crianças não rirem dos colegas e mandou todos recomeçarem a leitura. Os alunos reiniciaram a oralização do texto e a professora foi à lousa para realizar o registro das atividades, no roteiro de atividades e os alunos copiaram em seus cadernos):

-Leitura do livro de textos sobre o dia das mães.

Livro: Eu gosto de Estudos Sociais.

Páginas: 156 e 157.

Leitura: Silenciosa

Coletiva

Jogralizada.

O sinal do recreio foi dado e os alunos se apressaram para sair enquanto a professora organizou a saída.

Através desse relato com alguns comentários, foi possível perceber que a essa professora que no protocolo anterior havia garantido adequadamente, espaço para que seus alunos lessem livros, também apresentou tentativas de avanços quando interrogou e comparou os dois tipos de textos, mas se referiu aos alunos que já sabiam *juntar letrinhas*, pedindo que lessem e aos que *ainda não sabiam juntar letrinhas*, que olhassem na tentativa de descobrir algo e comparou as gravuras e silhuetas dos dois textos. Apresentou informações importantes sobre eles, interrogou-os adequadamente e quando propôs o que denominou *leitura - silenciosa, coletiva e jogralizada* - realizou sessões de propostas centradas na decodificação e treino e o ler, o quê, para quê, se resumiu a fazer a correspondência letra-som da base alfabética. Ainda não foi capaz de assumir uma posição coerente de trabalhar a leitura efetiva a partir do texto escrito, ou seja, trabalhar a atribuição de significado diretamente a partir do texto, como leitura, pois ainda se prende à concepção de que só se lê quando se é capaz de juntar as letras.

Outra situação singular aconteceu no protocolo 2 (p.195), em que a professora propôs a HORA DO CONTO, e realizou a leitura de um livro de literatura, para seus alunos, conforme relato abaixo:

Professora: (Escreveu na lousa e não leu: HORA DO CONTO e disse que a atividade que as crianças *queriam*, havia chegado, questionou o que era: escritor e ilustrador. O aluno 'A' se reconheceu como um ilustrador, ao que foi ferozmente rebatido pela aluna 'L'. A professora: foi passando, sílaba por sílaba, o título do livro e pedindo às crianças que 'lessem' e elas foram oralizando, quase que em concomitância com a escrita. Escreveu: SE, e os alunos oralizaram. Escreveu: AS, e os alunos oralizaram. Escreveu: COI, e os alunos oralizaram. Esse procedimento foi adotado para durante a escrita do título todo: SE AS COISAS FOSSEM MÃES. Ao terminar de passar o título todo a professora disse): - *Prestem atenção para ler por inteiro, para ler as palavras inteiras senão a leitura fica feia. Olhem, como é que eu faço para ficar MÃES*, (questionou o que se

deveria colocar para que se pudesse dizer 'mães' e os alunos acertam quando propuseram o 'til', como marca gráfica para dar o som nasalado do ã de MÃES.

Professora: (continuou escrevendo e oralizando sílaba por sílaba) SYL/VIA OR/THO (e disse): - *Aqui esta letra, (aponta o h) é muda, (explicou, que não tinha som e completou): FE; (e acrescentou): - É o nome da moça que ilustrou o livro. Vamos ver? (a professora escreve ANA).*

Alunos: - A/NA (eram em grupo, a princípio sem nasalar o 'A' depois leram ANA, adequadamente).

Professora: (Foi escrevendo e soletrando as sílabas, junto com as crianças). RA/QUEL. (Ao terminar, a professora voltou sua atenção para o que havia ficado escrito na lousa):

HORA DO CONTO

SE AS COISAS FOSSEM MÃES

AUTORA: SYLVIA ORTHOF

ILUSTRADORA: ANA RAQUEL

(Fez a leitura de tudo novamente, perguntando): - *Qual é o nome do livro? Qual é o nome da autora? Qual é o nome da ilustradora?* (Essas perguntas foram todas respondidas pela aluna L. Depois que concluiu as indicações sobre o livro, a professora foi às carteiras dos alunos para ver a cópia, nos cadernos e ajudou os que ainda não haviam terminado de copiar). A 'atividade de leitura', assim se desenvolveu:

Professora: (explicou à classe) - *Eu vou ler e vocês vão ouvir. Depois faremos as outras atividades.* (mostrou a capa do livro e chamou a atenção para um coração desenhado): - *Olhem, aqui tem um coração. Ele é muito importante para nós. O que ele representa?*

L.: Amor.

T.: Saudade.

I.: Paixão.

A.: Amor.

A.: *Felicidade.*

D.: *Felicidade.*

P.: *Paz.*

V.: *Felicidade.*

A.: *Esperança.*

Professora: (para a A.): - *E o que é esperança para você?*

A.: - *Quando a mulher não está esperando e encontra o homem dela, daí, eles dão um abraço.*

Professora: - *Abraço é uma atitude de amor. S. o que é amor para você?*

S.: - *Não sei.*

T.: - *Amor é quando se sente saudade da mamãe.*

Professora: - *A M. disse que coração significa Amizade. Olhem, a capa é muito bonita, e cada um de nós tem uma idéia do seja coração, porque ele muito importante, ele faz circular a corrente sanguínea. A capa nos diz muito. Tem o nome da autora, da ilustradora e olhem, existe também uma dedicatória. (Leu a dedicatória e acrescentou): - A história é assim: (leu para a classe, tentando mostrar também a ilustração).*

Se a lua fosse mãe seria mãe das estrelas,

O céu seria sua casa, casa das estrelas belas.

(E perguntou à classe): - *Quem seria a mãe?*

Alunos (responderam em coro): - *A lua.*

Professora: - *Quem seria a filha?*

Alunos (responderam em coro): - *As estrelas.*

Professora: - *Onde seria a casa?*

Alunos (responderam em coro): - *No céu.*

Professora (leu em voz alta e mostrou a ilustração à classe)

*Se a sereia fosse mãe, seria mãe dos peixinhos,
O mar seria um jardim e os barcos seus caminhos.*

Professora: (à classe): - *Quem seria a mãe?*

Alunos (em coro): - *A sereia.*

Professora: (à classe) - *Quem seria o filhinho?*

Alunos (em coro): - *Os peixinhos.*

Professora: (à classe) - *Quem seria a casa?*

Alunos (em coro): - *O mar.*

Professora: - *E o barco seria o quê?* (mostrou as ilustrações do livro, movimentando-se pela classe).

Alunos (em coro): - *Os caminhos.*

Professora: (continuou a leitura em voz alta):

*Se a casa fosse mãe, seria mãe das janelas,
Conversaria com a lua sobre as crianças
estrelas,
Falaria de receitas, de pastéis de vento, quindins,
Emprestaria a cozinha pra lua fazer pudins.*

Professora: (à classe) - *Com quem ela conversaria?*

Alunos (em coro): - *Com a lua.*

Professora: (à classe) - *O que elaalaria?*

Alunos (em coro): - *Sobre receitas.*

Professora: (à classe) - *Sobre quais receitas?*

Alunos: (em coro e também, alguns juntos com outros): - *Sobre receitas de doce que as mães fazem.*

Professora: (voltou a questionar sobre o texto): - *E que palavra rima com quindim? Eu já expliquei o que quindim quer dizer?* (andou pela classe, mostrando as ilustrações).

Alunos: (alguns responderam, dizendo): - *Joaquim, fim.*

Professora: (continuou a ler)

*Se a terra fosse mãe, seria mãe das
Sementes,
Pois mãe é tudo que abraça, acha graça e
ama a gente.*

Professora: (à classe) - *Quem são os filhinhos?*

Alunos: (em coro). - *As sementes!*

Professora: (à classe) - *O que é semente? Qual plantinha tem sementinha?*

Alunos: (foram respondendo): - *Laranja, mamão, melancia, ponkan,* (nomearam muitas frutas que tinha sementes, inclusive coco).

Professora: - *A K. disse uma coisa interessante, será que coco se planta com semente? Humm!!! Depois pensamos nisso, tá K.. (e continuou a leitura).*

*Se uma fada fosse mãe, seria a mãe da
alegria,*

Toda mãe é um pouco fada...

Nossa mãe fada seria.

(Antes que a professora fizesse as perguntas sobre o texto, as crianças se amontoaram para ver as ilustrações e começou uma movimentação maior pela classe. A professora pediu que se sentassem procurou controlar os alunos, perguntando se podia continuar)

Professora (continuou lendo):

Se uma bruxa fosse mãe,

Seria mamãe gozada:

Seria a mãe das vassouras, da Família

Vassourada!

Professora: (interpelou a classe): - *Por que fala de vassoura?*

P.: - *Por que ela 'avoa'.*

Professora: (mostrou as ilustrações para os alunos e quem já tinha visto, começou a conversar. Ela colocou ordem na classe e continuou):

Se a chaleira fosse mãe, seria mãe da água

fervida,

faria chá e remédio para as doenças da

vida.

Professora: (à classe) - *Ela faria remédios, chás? Quais?*

M.: (pediu para ir ao banheiro)

Alunos: (falaram, uns junto com os outros os nomes de muitos chás): - *Chá de 'sadreira'. De 'santa Maria'. De 'hortelã'.*

Professora: (continuou a leitura, mesmo precisando chamar bastante a atenção da classe):

*Se a mesa fosse mãe,
As filhas, sendo cadeiras,
Sentariam comportadas,
Teriam 'boas maneiras'.*

(A Professora interrompeu a leitura do texto e perguntou às crianças): - *Será que todo mundo aqui é comportado como as cadeiras? Boas maneiras – o que é isso? Saber ouvir é boas maneiras? Só que tem gente aqui que não sabe ouvir, que não tem boas maneiras. Bem, vamos continuar.* (E fez duas perguntas de uma só vez): - *Quem seriam as filhinhas das cadeiras? O que é mãe postiça?*

Alunos: (alguns responderam em coro mecanicamente). - *As cadeiras.*

Professora: (tentou conseguir a atenção das crianças. G. bateu o lápis insistentemente na carteira. a Professora continuou a leitura):

*Cada mãe é diferente; mãe verdadeira, ou
postiça,
mãe vovó e mãe titia, Maria, Filó,
Francisca.*

Professora: (perguntou novamente) - *O que é mãe postiça?*

F.: - *É mãe gêmea.*

Professora (explicou): - *Até nós podemos ter mãe postiça. Mas existem crianças que são criadas pela avó, pela tia. Essa que cuida no lugar da nossa mãe, é postiça. Mas o importante é que se tenha alguém para cuidar de nós.*

(Os alunos começaram a contar muitas histórias de amiguinhos, primas, tios, conhecidos, vizinhos que tinham mães postiças).

Professora: (Fez cessar os 'casos' e continuou a leitura do livro dizendo): - *Bem, vamos terminar.* (E a professora tentou conseguir a atenção das crianças. G. bateu o lápis insistentemente na carteira. Professora continuou sua leitura):

*Dona Mamãe ralha e beija,
Erra, acerta, arruma a mesa,
Cozinha, escreve, trabalha fora.*

(Antes que a professora fizesse as perguntas, os alunos já começaram contar que o pai, mãe, avó etc, quem trabalha fora. Os alunos se levantaram, falaram junto, uns com os outros).

Professora: (Pedi a atenção das crianças que contavam suas histórias de vida, sem mais prestar atenção à história que estava sendo lida, com exceção da A.).

Professora: (à classe): - *Senta para ouvir que já está cansativo, mas, olhem, já está terminando. Olhem, a., 'A'. Vocês que dão bastante palpite.* (e leu o final da história):

*Têm até pai que é 'tipo mãe'...
Esse, então é uma beleza!*

Professora: (finalizar a leitura fez o seguinte comentário) - *Hoje a professora está triste porque não consegue terminar. Calma. Calma gente!* (continuou a falar, agora se remetendo ao texto): - *Hoje as pessoas todas precisam ajudar, mesmo que sejam homens.*

Alunos: (Juntos, ou uns com os outros, ou um mais alto que os outros, contaram que ajudam em casa e o que faziam para ajudar).

Professora: (resumindo)- *Deu para entender, apesar da história ser compridinha? Vocês gostaram? Olhem, o 'D'. quer contar o que ele faz.*

D.: - *Eu lavo a cozinha, arrumo a cama e limpo o banheiro.*

V.: - *Eu varro, arrumo e tiro o pó do sofá.*

A.: *Eu 'rumo' cozinha, 'barro' a casa, lavo a área.*

M.: (Quando ele foi falar, a classe toda riu muito. Ele se aparentava muito tímido)
- *Eu lavo o 'corredô', limpo o quintal, gosto de lavar louça.*

Professora: - *Isso! Todo mundo é útil e tem que colaborar.*

Bateu o sinal do intervalo. Os alunos se organizaram em fila e cantaram: 'Meu lanchinho'. A professora os mandou para o recreio e veio explicar que faltou fazer algumas atividades relacionadas ao texto e relacionadas também às outras matérias, como em Língua Portuguesa: Mãe lembra o quê? O levantamento das palavras sugeridas pela palavra Mãe, e acrescentou que ainda faria o levantamento de todas as palavras sugeridas pelos alunos, mesmo que isso demorasse mais de um dia; proporia a escrita dos nomes das mães dos alunos, com um destaque para as letras iniciais; a listagem dos presentes que as mães gostariam de ganhar, com o questionamento das palavras; em Ciências, a escrita de receitas de chás; em Geografia, o levantamento do material que pode ser utilizado nos diferentes tipos de construção.

Foi possível entender que a professora deu início à atividade escrevendo na lousa 'Hora do Conto' e explicitou aos alunos que a atividade que *eles queriam*, havia chegado, o que sugeria que tal atividade, não só era esperada pelos alunos, como também já fazia parte da rotina de atividades desenvolvidas durante a semana, e isso pode ser confirmado durante as observações. Mas algumas questões se fizeram significativas, chamaram a atenção, de maneira

especial nesse protocolo, pelo modo como ocorreram. Apesar de a professora ter explicitado que aquela era uma atividade esperada e desejada pelos alunos, foi possível constatar, pelos comentários e apelos da professora a seus alunos, durante o desenvolvimento da referida atividade, para que prestassem atenção possibilitando a sua continuidade, que tal atividade não se desenvolveu de modo tão agradável, como se esperava que se desenvolvesse. Os alunos se cansaram e foi difícil para a professora segurar a classe atenta e participante, até seu final, o que fez com que, se manifestasse, ao final, dizendo que: *estava triste porque não conseguia terminar...* Afinal o que poderia ter ocorrido para que uma atividade desejada, esperada pelos alunos, e que como proposta se caracterizava como adequada, pois a leitura de um livro de literatura, feita pela professora a seus alunos, teoricamente poderia ser enquadrada como oportunidade de aprendizado. Para Smith (1989) três elementos determinam o que é aprendido e se o aprendizado ocorre ou não: *demonstrações* – condições para o aprendizado, ou seja, oportunidades para se ver o que pode ser feito e como, e o mundo proporciona, continuamente, demonstrações, através de pessoas que se utilizam socialmente de determinados objetos de conhecimento em seus contextos, através de seus produtos, por atos ou artefatos. Portanto, um professor que se posiciona à frente de sua classe e lê um livro para seus alunos, está demonstrando que existe um determinado tipo de texto nesse portador original – livro - que deverá ser lido de determinada maneira. Mas não basta apenas demonstrar, é preciso que aconteça, também, *engajamento*, que é a interação do cérebro com uma demonstração, já que o aprendizado ocorre quando o aprendiz se engaja em uma demonstração. Isso ocorre, quando o demonstrado se transforma em efeito, em demonstrações do aprendiz. Para Smith (1989) o aprendizado pelo engajamento em demonstrações de outrem pode vir a se constituir um modo eficiente e econômico de as crianças aprenderem, uma vez que limita a possibilidade de erros ou incertezas e tal aprendizagem se constitui em um modo particular de aprendizado onde o demonstrador conduz a experiência e o teste das hipóteses se dá pela disponibilização da hipótese apropriada, realizada pelo desempenho habilidoso daquele que demonstra. Mas para que a aprendizagem por demonstração e engajamento ocorra, é preciso que, ainda, a *sensibilidade*, o terceiro elemento enquanto condição determinante, para que a aprendizagem ocorra ou não, se

concretize. Smith (1989) acredita que todas crianças nascem com sensibilidade e não se precisa ensinar a elas que podem aprender, pois elas já possuem essa expectativa implícita, uma vez que acreditam que são onipotentes. Mas as experiências com mundo lhes ensinarão que têm limitações. Então, por que uma proposta que tinha tudo para dar certo não aconteceu conforme o esperado, inclusive, desapontando a própria professora, que tão cuidadosamente preparara a atividade para seus alunos e ora se desgastava para conseguir chegar ao final do que se havia proposto?

A resposta a esse questionamento, provavelmente venha ao encontro a questionamentos que dizem respeito ao tipo de leitura requerida pelo tipo de texto e o modo como ela foi conduzida a demonstração, na referida aula. Smith (1989), esclarece alguns aspectos imprescindíveis ao entendimento dessa situação quando especifica:

Cada artefato é um agrupamento de demonstrações. Cada livro demonstra como suas páginas são postas juntas, como as palavras são organizadas em sentenças, e como as sentenças são pontuadas. Um livro demonstra a aparência e significado de cada palavra do livro. Demonstra um determinado esquema de gênero, estrutura de discurso e, talvez, também uma gramática de história (SMITH, 1989, p.p. 227-228).

Com base nessas considerações foi possível refletir a respeito desse artefato escolhido especialmente pela professora para ser lido em demonstração para seus alunos. Devido a suas peculiaridades próprias, exigia também uma leitura adequada a essas peculiaridades, uma vez que nele, a autora brincava com as palavras e os significados ao construir o jogo poético hipotético de seu fio condutor. Era preciso, não só ler as palavras por inteiro, senão a leitura fica feia, como a professora explicitara, mas muito mais. A interferência da professora, ressaltando a questão estética, deveria ir muito além do fato de ela se dar conta de que, simplesmente, a silabação produz uma leitura feia. Os autores que sustentam o corpo teórico deste trabalho de pesquisa são unânimes em afirmar

que a entrada no texto pela decodificação, por si só dificulta a leitura, ou mesmo a impede, uma vez que leva à dissociação do significado esgotando-se em si mesma. Essa professora explicita a seus alunos que não se lê silabando e apresenta um modelo de leitura fluente a seus alunos, mas mesmo assim não conseguiu o engajamento e a atividade de leitura se tornou cansativa, sem o interesse dos alunos. É provável que esse engajamento não tenha ocorrido porque esse tipo de texto exigia, além, além da fluência na leitura, um certo ritmo para que o jogo e a brincadeira com as palavras possam ser apreciados, para que possa fruir a sensibilidade poética e a convicção, por parte da professora, do que especificamente ela estava querendo ensinar, demonstrar. No caso analisado, o foco da leitura foi deslocado pela professora, do jogo sensível para o jogo de papéis, ou seja, quem seria a mãe e quem seriam seus possíveis filhos e o jogo de pergunta-respostas sobre o que estava sendo lido. Desse modo, o jogo poético perdeu seu encanto e foi transformado em jogo de ficar atento para repetir respostas corretas às perguntas da professora, que insidiam sobre cada estrofe que a professora acabara de ler. O jogo com as rimas e a brincadeira com as palavras e significados foram praticamente quebrados pelo jogo de pergunta-respostas suscitado pela professora. As crianças se deram conta de que algo não estava adequado, se cansam com as interrupções e a estratégia usada pela professora para manter os alunos participantes que, contraditoriamente funcionou como algo que dispersou a atenção, tornando a leitura quase impossível de se chegar ao fim. Instaurou-se o cansaço tanto nos alunos como da professora.

Retomo a questão da transitividade do ler para reafirmar que, essa proposta de leitura de um livro de literatura Infantil para os alunos, além de uma proposta que teoricamente estaria adequada, por guardar em suas proposições a possibilidade de como afirma Smith (1989), determinar o que é aprendido e se realmente esse algo foi aprendido, através da demonstração, engajamento e sensibilidade, partiu da professora que tinha boas intenções de demonstrar como se lê adequadamente o texto escolhido, mas acabou prejudicada pelo fato de a professora não conhecer as implicações teóricas envolvidas em tal proposição e ainda pelo fato dela, possivelmente ter centrado seus esforços, naquele momento, em outros objetivos mesmo que talvez nem se desse conta deles, mas que a motivava a realizar tal atividade. E ela os explicitou. Assim que os alunos

saíram para o lanche, referiu-se à série de atividades que ainda iria desenvolver a partir dessa leitura, envolvendo o tema do 'Dia das Mães'. Portanto, é bem possível que sua preocupação primeira estava centrada nessa leitura, como pretexto para desencadear uma série de atividades envolvendo tal tema. Ela explicitou sua intenção de realizar outras atividades relacionadas a essa, envolvendo outros componentes curriculares. Nesse caso, ler o quê, para quê, ao invés de centrar-se em proporcionar uma experiência de demonstração, engajamento e sensibilidade sobre um livro de literatura infantil como diria (SMITH, 1989), ou para nutrir e estimular o imaginário, no dizer de (JOLIBERT, 1994) se resumiu a pretexto para realizar outras atividades relacionadas. As contradições presentes na proposta apresentada e o deslocamento dos propósitos, aliados à falta de outras informações, por parte da professora tiveram como consequência o fato de uma intenção adequada de leitura de livro de literatura para os alunos ter acontecido de maneira cansativa e exaustiva, para surpresa da própria professora que não pôde entender porque uma atividade tão esperada e cuidadosamente preparada por ela, para seus alunos, pôde assim se desenrolar.

É muito provável que, através da *sensibilidade* - condição essencial para o ato de aprender *por demonstração* - os alunos tenham captado, mesmo sem ter consciência de tal fato, a contradição implícita, durante o desenvolvimento da atividade o que impediu que o engajamento se realizasse com sucesso. Por outro lado, não se pode deixar de levar em conta, o fato de o tema trabalhado envolver a relação mãe/filho e suas experiências de vida, e que é bem provável que tudo isso tenha mexido com as questões pessoais e emocionais de cada um, provocando certa instabilidade emocional.

Uma outra situação singular aconteceu e foi descrita no protocolo 6 (p.213), quando alguns alunos abandonaram uma situação de *não-leitura*, em que identificavam e discriminavam palavras, num caça-palavras e foram espontaneamente para outra, de *leitura efetiva, transitiva*, quando decidiram ler alguns livros que se encontravam expostos nas prateleiras, no fundo da sala de aula, mas são interrompidos pela professora que lhes propõe uma outra, *não-*

leitura. Nestas situações ressalto a não-leitura - da intransitividade - e a leitura efetiva - da transitividade - do ler e suas implicações.

Esta era uma classe cuja professora titular entrara em gozo de licença prêmio enquanto aguardava sua aposentadoria, ocasião em que foi substituída por outra. Quando a aposentadoria da titular ocorreu, deixando a classe vaga, por razões administrativas, uma terceira professora a assumiu. Esta filmagem aconteceu no dia em que essa terceira professora assumiu a classe. A equipe já havia combinado e marcado a filmagem para esse dia, com a professora S, anterior, mas ao chegar na classe ela não estava. A professora que ali estava, mesmo não sabendo do combinado anteriormente, havia preparado uma atividade de leitura, e não se opôs a que a filmagem acontecesse, e deu continuidade às atividades que já havia planejado para aquele dia e que, naquele momento, era um caça palavras. Um pequeno incidente ocorreu durante esse exercício de caça palavras. Ele se deu em seguida à conversa da pesquisadora N, com o aluno V, momento em que alguns alunos que estavam buscando livros para ler, passaram a ser filmados, conforme relato abaixo:

V.: (para uma pesquisadora que estava sentada ao seu lado) - *Aqui é uma palavra?* (apontou para um grupo de letras da folhas mimeografada de caça palavras).

Pesquisadora: - *Por que você pintou? Você achou essa palavra?*

V.: - *Meus amigo me ajudou.* (A pesquisadora perguntou-lhe que palavra era. A palavra era otimismo, escrita de trás para frente. V tentou ler a palavra, mas não se deu conta de que estava ao contrário e disse): - *Eu acho que não é palavra não.*

A classe toda se movimentou e os alunos pintaram as palavras que os outros encontravam, dando conta da tarefa solicitada. Alguns pintaram, mas não excluíram as palavras pintadas do quadro das palavras que ficavam acima do quadro das letras. Do ponto de vista do aporte teórico dessa pesquisa nessa atividade as crianças discriminavam visualmente palavras, sem que as lessem.

A. e R., que assumiram não saber ler as palavras do caça-palavras, se desinteressaram da atividade e foram para perto da estante de livros, que estava no fundo da sala. Pegaram um livro e começaram a ler juntos. Depois, fizeram a mesma coisa com mais uns três livros e passaram, depois a trocar e a folhear livros individualmente, e acabaram levando-os para a carteira. Outros alunos também foram ao fundo da sala e pegaram livros. Alguns perceberam que A. e R. estavam sendo filmados. Aos poucos, outros alunos foram se juntando a eles, pegaram livros e mostraram interesse pela filmadora.

D. (protestou veementemente): - *Ninguém nunca filmam eu.*

Pesquisadora (voltou-se para V., perguntou): - *Quais palavras faltam para você?*

V.: *seis*

Pesquisadora: - *Eu achei paciência e está pertinho da palavra ajudar.*

V.: - *Ela está assim ou assim?* (Gesticulou indicando a posição horizontal e vertical. Com a informação da posição dada pela pesquisadora, encontrou a palavra paciência, mas ele já está sem paciência).

R. e D. se interessaram por nós e se juntaram ao V.

R.: - *Ó! Aqui está escrita a palavra sinceridade. Pinta. Pinta!* (apontou para D, na folha de caça palavras).

Professora: (tentando pôr ordem na classe) - *Gente, marque o nome na folhinha que eu vou recolher.* (recolheu as folhas de caça palavra e propôs à classe uma aula de leitura. Para tanto distribuiu uma folha mimeografada com o texto *Aventuras de um feijãozinho* e disse): - *Quem quiser ler, pode ler alto uma frase.*

R.: (leu uma frase e perguntou): - *Só uma linha professora?*

Professora: - *Só.*



K. (Levantou-se de seu lugar e veio à carteira de R. para mostrar o que ele tinha que ler dizendo): - *É só uma linha.*

Nesse instante, alguns alunos buscaram espontaneamente, livros de literatura – histórias e poemas- e paradidáticos – informativo contendo textos sobre animais – que se encontravam expostos ao fundo da classe. No momento em que a busca foi constatada, o foco da filmagem passou para esse fato, mas discretamente, de modo a não se chegar muito perto desse canto dos livros – somente o necessário para poder captar as imagens. Revendo as filmagens, foi possível constatar também, que num primeiro momento, alguns alunos se dirigiram *espontaneamente* para o canto dos livros e começaram a folheá-los e observá-los, soletrando e passando o dedo abaixo do escrito, que verbalizavam. Comentavam entre si, apontando as gravuras e o texto. Inicialmente eram dois, depois três, e finalmente quatro. Alguns levaram os livros para a carteira, quando outras crianças também se dirigiram ao canto da leitura, porque também queriam ler livros. Posteriormente, algumas porque queriam ser filmadas.

A professora interrompeu essas atividades, caça-palavras e leitura espontânea de livros, e propôs uma outra, também de leitura, que havia preparado para aquele dia. Pediu que todos retornassem a seus lugares, colocassem o nome na folha do caça-palavras, que iria recolher, e assim fez, distribuindo a seguir a cada aluno, uma outra folha de papel sulfite, contendo na parte superior esquerda as palavras: *Leitura silenciosa* e logo abaixo o desenho de um pé de feijão maior com folhas e uma única vagem com uma caricatura de rosto e um pé de feijão pequeno, onde o feijão que nascera também tinha uma caricatura de rosto desenhada. Quatro formigas caminhavam mais abaixo. Havia ainda abaixo da ilustração linhas e a escrita à mão, em letras de forma, de um texto mimeografado cujo título era. *Aventuras de um feijãozinho*, e se encontra anexado ao protocolo 6 (p.), conforme o texto abaixo:

Aventuras de um Feijãozinho

Uma vez, um menino plantou um feijãozinho.



Depois de algum tempo, nasceu um pé de feijão bem pequeno.

Ele ficou curioso e começou a fazer perguntas a um pé de feijão grande:

- O que são aquelas coisinhas correndo ali?

- Ah, meu irmão, são as formiguinhas. Vivem mordendo todo mundo. Beliscando as folhas da gente. Tirando pedaços...

- Que malvadas! Será que elas não vão comer a minha folhinha?

- Não. Agora elas estão muito ocupadas. Pestinhas... Depois, o menino vem aí e acaba com elas...

- Menino? O que é isso?

- É um bicho que anda, mexe, fala. Molha a gente. Mata formigas. É legal, você vai ver...

E assim, o pequeno feijãozinha não parou de fazer perguntas até que pudesse conhecer o mundo a sua volta.

A professora deu continuidade à atividade chamando um aluno por vez, até que os que quiseram foram ler - *uma frase* – como dissera a professora.

Diante dos dados levantados, na primeira situação, ocorrida espontaneamente, o leitor buscara o objeto de sua leitura, uma vez que este se encontrava a seu dispor. A professora que ora assumira a classe, possivelmente, não havia parado para refletir sobre as implicações pedagógicas envolvidas no aparentemente simples fato de os livros estarem ali, disponíveis aos alunos – quem sabe, naquele momento até atrapalhando – já que desviavam a atenção deles, enquanto estava realizando as atividades que havia planejado. A interrupção da atividade de leitura espontânea dos alunos pareceu significativa e inquietante, principalmente se comparada com a atividade que a substituíra, na proposta oferecida pela professora, logo a seguir: leitura de um texto didático.

A professora havia dado continuidade ao que planejara para o dia, que no caso se tratava de uma aula de oralização escolarizada, em que o texto apresentado, possivelmente retirado de livro didático, era também escolarizado, pouco ou nada poderia contribuir para com a formação dos leitores principiantes, e tomara essa atitude exatamente por não se dar conta do que poderia estar representando cada uma das duas situações, do ponto de vista didático e tampouco tivera

acesso a essas questões. Fazia o melhor que podia fazer e em seu contexto nem se dera conta do ocorrido. Passara simplesmente à atividade de 'leitura' que cuidadosamente havia preparado para aquele primeiro contato com a nova classe. Do ponto de vista da professora, possivelmente não havia contradição, mas do ponto de vista da teoria que perpassa esta pesquisa, as contradições se fizeram gritantes. A professora interrompera uma atividade de *leitura efetiva* para realizar uma proposta de *não-leitura*, ou pseudoleitura.

Nessa situação de leitura, denominada *leitura efetiva espontânea*, tudo acontecera exatamente como deveria acontecer, todos os argumentos que utilizados para questionar ou defender a situação de busca do livro pelo leitor, por ocasião da análise do protocolo 6 (p.213), já realizada anteriormente, em cuja situação a busca do livro pelo leitor havia sido impedida, no caso ora analisado, eram válidos. Aqui o leitor buscara seu objeto de leitura e o estava *lendo efetivamente*, e esta se efetivava *transitivamente*. Os alunos podiam exercer seu *estatuto de leitor*, uma vez que ungidos da *onipotência leitora* de que dispunham, autonomamente buscaram, escolheram, anteciparam perguntas e desse modo puderam *pilotar suas interações pelo sentido*. Nesse caso puderam experimentar o *uso léxico* do texto que é o que permite a formação do leitor competente. Mas a experiência durou pouco e se viram forçados a abandonar uma situação de *leitura transitiva, efetiva*, para se ocuparem de outra situação, a *não –leitura da intransitividade*, do ler. Nesse caso, como diria Jolibert (1994), a leitura estava acontecendo para valer, para atender a um interesse imediato. O leitor buscara espontaneamente, estava realizando sua leitura quando fora interrompido. A interrupção se dera exatamente em uma das atividades que poderia impulsionar o leitor a se tornar leitor, descobrir a leitura, pois esta se constituía como oportunidade adequada para que o leitor acionasse e desenvolvesse seu processo de leitura.

Considerando o contexto e a situação desta classe, foi possível perceber que ela passara por várias trocas de professora. Nela havia alunos que já 'liam' – oralizando - e outros que ainda 'não liam' – não oralizavam. O que se estava considerando como ler neste contexto nada mais era do que oralizar para tentar recuperar ou decodificar, atitude que alguns alunos realizavam com um certo

desembaraço possível, enquanto outros, mesmo silabando, sequer conseguiam recuperar palavras. Alguns nem tentavam. Diante de tal situação, a professora havia interrompido exatamente aquela, na qual as crianças, segundo Foucambert (1994), poderiam encontrar a possibilidade de reverter seu processo de decifrador, se acionassem outras estratégias de leitura, pois para que as crianças não precisem mais recorrer à decodificação a fim de atribuir um significado à escrita, faz-se necessário permitir-lhes que entrem nela de outra maneira. É preciso que se garanta a elas condições para que isso aconteça, ou seja, condições para que criem um sistema específico de uso, diferente do das estratégias grafo-fonológicas, mesmo que não seja por decisão do professor.

Em outras palavras, não combatemos a decifração; trabalhamos para, logo de início, torna-la inútil! E ela será tanto mais inútil quanto mais se respeitarem as condições de leitura
(FOUCAMBERT, 1994. p.69).

Nesta situação específica, a interrupção aconteceu na situação onde as condições de leitura estavam preservadas, para se propor outra na qual elas não existiam ou estavam dificultadas. Segundo Foucambert (1994), a diferença quanto ao uso de estratégias de leitura por parte das crianças poderá se fazer sentir quando se realizarem profundas transformações em suas condições de aprendizado e não amputando algo dele. Esse algo referido nada mais é que a decifração. O autor sugere ainda que não nos preocupemos tanto com esta, mas com as políticas de leitura, para que elas implementem e garantam condições adequadas ao aprendizado da leitura.

Por mais evidente que possa parecer essa situação contraditória, diante do referencial teórico apresentado, não era possível à professora em questão, com o referencial de que dispunha, ter se dado conta das diferenças existentes entre as duas situações, mas volto a elas para tecer alguns comentários levando em conta ainda, apenas alguns comentários de Foucambert (1994), sobre a qualidade do texto, uma vez que os textos autênticos tinham sido abandonados em favor de um outro escolarizado:

Serão, pois, textos coerentes, estruturados, permitindo entradas múltiplas: escritos de referência nos quais se penetrará mais profundamente a cada utilização. Não serão textos escritos para servir de apoio ao ensino da leitura, mas escritos para leitores: imprensa, literatura, livros-documentários, relatórios da vida do grupo, correspondências, etc.- em suma, escritos sociais que já conferem um estatuto de leitor ao aprendiz (FOUCAMBERT, 1994, p. 71).

O texto apresentado para leitura não condiz com a descrição apresentada pelo autor. Jolibert (1994) oferece o argumento preciso para se complementar a análise dessa situação, quando explicita que existem dois tipos de atividade de aprendizagem:

[...] as atividades de aprendizado, no sentido exato do termo, em que a criança é quem ensina a si mesma, constrói seu saber ou suas competências (com ajuda dos outros); as atividades de ensino, em que o professor é quem elabora, constrói e inocula (ou, pelo menos, tenta) (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para a autora, durante muito tempo a pedagogia tradicional e até a renovada desenvolveu no ensino um tipo de atividade essencial, realizada pelo professor. Nessa atividade as crianças só têm que entender, responder e executar as tarefas que o professor imaginou. Estas são, geralmente, situações de *faz de conta* onde o aprender é apenas meta e não meio. Nas aulas de leitura as crianças decifram textos e palavras escolhidas pela professora. Mas é lendo que nos tornamos leitores e não primeiro aprendendo a ler para depois ler. Se a criança for colocada em situações de vida real onde precise usar o texto para resolver estas situações, ou seja, onde necessite de seu significado para realizar esse algo, certamente mobilizará suas competências anteriores e elaborará novas estratégias para dar conta da tarefa, já que:

Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos

instrumentos da aula, mas também a dos pais e a de todos os leitores que encontramos) (JOLIBERT, 1994 p. 14).

As crianças evoluem segundo seus próprios processos e a ajuda vem do confronto com proposições de colegas ou do adulto que usa a escrita, mas é a própria criança quem desempenha a parte essencial de sua atividade de aprendizagem, portanto ensinar não é mais pré-dirigir e sim, ajudar alguém em seus próprios processos.

Quando a professora interrompeu a atividade de *leitura efetiva* espontânea, onde sua *transitividade* estava preservada, possivelmente o fez porque imaginou que tinha uma atividade adequada para colocar às crianças. Tinha uma intenção e pensava que através dela estaria ensinando-as a ler, deixando de lado a leitura que as crianças realizavam nos livros. Do ponto de vista pedagógico, na atividade de *leitura espontânea* a *leitura efetiva* se realizava para valer, pois a entrada no texto se dava pelo sentido – *pilotagem pelo sentido* - realizavam o uso léxico do texto, que forma o *leitor competente*. Na atividade proposta pela professora a entrada acontecia pela oralização do escrito – uso alfabético do texto, que forma o *decifrador*. Essa proposta de leitura do texto *Aventuras de um feijãozinho*, na qual os alunos oralizam parte do texto, um após o outro, conhecida como leitura oral individual, se faz presente nas práticas observadas e se apresenta como sessões de treino de oralização grafo-fonética, uma vez que nessa leitura, que já foi lida, o que importa é saber se cada aluno corresponde adequadamente os fonemas a seus grafemas. Trata-se de uma oralização desprovida da transitividade da leitura efetiva. Existem ainda situações semelhantes onde os alunos oralizam o texto, todos juntos ou em grupos. Tais situações são conhecidas como leitura oral coletiva. Nelas, o controle do ritmo da leitura é assumido pela professora, como o que acontece no protocolo 7 (p.217).

No protocolo 7 (p.217) a professora de 1ª série realiza a leitura oral coletiva com seus alunos que se encontram em diferentes níveis de aquisição da base alfabética da língua escrita. Distribui o texto abaixo, mimeografado, escrito em letras maiúsculas:



UMA PALMADA BEM DADA

CECÍLIA MEIRELES

É A MENINA MANHOSA

QUE NÃO GOSTA DA ROSA,

QUE NÃO QUER A BORBOLETA

PORQUE É AMARELA E PRETA.

QUE NÃO QUER MAÇÃ NEM PÊRA

PORQUE TEM GOSTO DE CERA,

QUE NÃO TOMA LEITE

PORQUE LHE PARECE AZEITE

QUE MINGAU NÃO TOMA

PORQUE É MESMO GOMA.

QUE NÃO ALMOÇA NEM JANTA

PORQUE COÇA A GARGANTA.

QUE TEM MEDO DO GATO

E TAMBÉM DO RATO,

E TAMBÉM DO CÃO

E TAMBÉM DO LADRÃO

QUE NÃO CALÇA MEIA

PORQUE DENTRO TEM AREIA,

Ó MENINA LEVADA!

QUER LEVAR UMA PALMADA?

UMA PALMADA BEM DADA

PARA QUEM NÃO GOSTA DE NADA.

Após distribuir os textos mimeografados aos alunos, a professora fixou à lousa um cartaz, com o mesmo texto, também escrito em maiúsculas. Os alunos

imediatamente passaram a explorar individualmente seus textos, mexendo os lábios e emitindo sons das palavras.

Professora: (Dirigindo-se ao cartaz que havia afixado na lousa) - *Como eu sei que isto é uma poesia?*

Alunos: - *Pelo escrito.*

Professora: - *Quem é a autora da poesia?*

Alunos: (em coro) - *Cecília Meireles.* (O nome da autora estava escrito logo abaixo do título).

Professora: (vai ao cartaz pregado à lousa e lê silabando e os alunos a acompanham): *U / ma / pal / ma / da / bem / da / da.* (enquanto oraliza, a professora aponta as sílabas uma a uma, tentando fazer com que os alunos correspondam a oralização de cada sílaba com a sílaba que aponta: e assim prossegue): *É / a / me /* (alunos antecipam a palavra menina, ao que a professora diz): - *Não, vamos juntos!* (E repete soletrando e apontando as sílabas): *me / ni / na /*. (E a classe repete em coro): *Que / não / gos / ta* (alunos antecipam) - *de / nada.* (professora chama a atenção mostrando a sílaba seguinte): *da / ro / sa /*. Nos versos seguintes: *Que / não / quer / a bor /* (alunos antecipam a palavra borboleta, ao que a professora pede que leiam no ritmo da classe e os alunos seguem então as sílabas apontadas). E dá continuidade à leitura:

Por / que / é / a / ma / re / la / e / pre / ta /

Que / não / quer / ma / çã / nem / pê / ra /

Por / que / tem / (os alunos antecipam a palavra 'gosto' e a professora segura a leitura chamando a atenção para a sílaba 'gos'): - *Olhem, vejam como eu leio: gos / to.*

Que / não / (os alunos antecipam a palavra 'toma' e a professora segura a leitura para perguntar): - *O que é mesmo que está escrito?* (E a leitura continua): *Por / que /* (os alunos param, não lêem o 'lhe' e a professora diz): - *Gente é o 'L', o 'H' e o 'E'.* (Os alunos dizem então): *lhe.* (a professora volta, então, a apontar o verso

desde o seu início e vai novamente soletrando com os alunos e prosseguem): *por / que / lhe /* (os alunos antecipam 'parece azeite'). A leitura assim se desenvolve: A professora silabando e apontando as sílabas e as crianças seguindo as suas indicações, mas sempre fazendo algumas antecipações. Depois dessa leitura em coro, a professora lê o texto pausadamente para as crianças.

Nesta situação de oralização coletiva, foi possível constatar o comportamento padronizado controlado pela professora que segura os alunos que já oralizam mais rapidamente e até antecipam o que virá escrito a seguir. Mas a professora obriga-os a seguirem um ritmo que ela define, talvez em função daqueles que oralizam mais devagar. Esta foi mais uma situação de proposta coletiva de oralização do texto e o que se está entendendo por leitura, nesse momento, trata-se de oralização silabada, conjunta, onde o foco da atividade não se encontra no significado do texto. Por outro lado, a pergunta-resposta: *como eu sei que é uma poesia*, feita pela professora indica certa preocupação para com a identificação da tipologia textual que se esgota na resposta das crianças: *pelo escrito!*

A *leitura efetiva* contraditoriamente aconteceu numa aula que não era 'de leitura', mas nela os alunos tiveram que lançar mão de seus conhecimentos sobre língua escrita, matemática e história de vida, entre outros, para darem conta da tarefa de resolver problemas matemáticos. Na aula descrita no protocolo 3 (p.203) a professora estava trabalhando com matemática e os alunos receberam dela, tiras de papel, mimeografadas, contendo problemas de matemática para resolver. Esta aula aconteceu no período em que a professora em questão substituiu a professora anterior enquanto essa estava em gozo de licença-prêmio. A observação desta aula aconteceu num dia em que a equipe não havia combinado anteriormente, e a observação se deu sobre o que a professora estava trabalhando no momento. Era uma aula de matemática.

Os alunos se dispunham de maneira diferente, em grupos heterogêneos do ponto de vista do domínio da língua escrita. O desempenho dos alunos nessa aula foi surpreendente. Quando a professora distribuiu as tiras de papel mimeografadas com os problemas cada aluno imediatamente se voltou para ela e começou a interagir com as marcas gráficas que aí estavam. Assim que

começaram a verbalizar o escrito, murmurando, a maioria soletrando, começaram também, antecipar o tipo de operação a ser realizada. Exteriorizavam suas hipóteses matemáticas uns para os outros. Havia, portanto, indícios para se pensar que, apesar deles fazerem uso da decifração, *a pilotagem ou entrada no texto, se dava pela atribuição de sentido*, o que, como se podia constatar, possibilitava que acionassem outras estratégias como as de antecipação. Conforme observação do que se sucedeu, foi possível perceber que os alunos passaram a realizar as operações que imaginavam adequadas e imediatamente passaram a conferir, uns com os outros, tanto as operações como os resultados.

Essa era, portanto, uma proposta que preservava a *Transitividade da leitura garantindo a pilotagem pelo sentido*, o que permitiu às crianças exercerem o *estatuto do leitor*, e realizar a *leitura efetiva*. O que se fez contraditório, no entanto foi o fato de essa *leitura efetiva* ter acontecido em uma proposta de aula de matemática onde a professora não tinha a intenção explícita de trabalhar leitura e não nas situações onde os professores tinham tal intenção, se propunham a dar aulas de leitura. Nessas pretensas situações de aulas de leitura, o que se propunha era a *não-leitura*, e a leitura não acontecia de modo *efetivo*. Essas observações sobre o ocorrido na aula de matemática incidem apenas na situação de leitura e não levam em conta os conceitos e pressupostos didáticos da matemática.

Smith (1989) já ressaltara que as crianças, quando se deparam com a língua escrita em situações de uso, nas quais esta lhe faça sentido, tentarão compreendê-la e desse modo serão impulsionados a gerar e testar suas hipóteses. Para aprender a ler as crianças precisam compreender que a escrita faz sentido e que a linguagem escrita é diferente da falada. Para tanto é preciso que elas tenham acesso a textos significativos; boa vontade para assumir riscos e liberdade para cometer erros.

Esta situação aconteceu na mesma classe de segunda série onde foi feita a filmagem da aula com a música: *Aquarela*. A professora titular estava em gozo de licença prêmio. A professora N. dispôs os alunos de uma forma diferente daquela em que estavam agrupados anteriormente. Os agrupamentos mostravam-se bem

heterogêneos: alunos que já haviam avançado na aquisição da leitura e escrita sentados perto dos que ainda não haviam avançado tanto.

No início da filmagem, a professora já havia colocado o cabeçalho na lousa, em letra cursiva, destacando em vermelho as letras iniciais e estava desenvolvendo uma atividade de matemática com o material Dourado. Nessa atividade, os alunos, usando o material dourado, terminavam alguns exercícios de trocas em base dez. Para encerrar a aula de matemática, a professora propôs a solução de problemas com adição e subtração. Para tanto, distribuiu aos alunos, duas tiras de papel sulfite contendo cópia xerox do seguinte problema, com ilustração de uns passarinhos pousados no galho de uma árvore:

“Neste viveiro havia 356 passarinhos. Foram vendidos 124 passarinhos. Quantos passarinhos ficaram no viveiro?”

D.: (lê o problema mexendo os lábios. Ao final da leitura diz): *Ah! É conta de menos.*(e resolve o problema).

W.: (olha o problema, deixa o xerox sobre a carteira e volta a copiar os exercícios de trocas que ainda estavam na lousa).

V.: (lê o problema e arisca):- *Acho que é conta de mais.* (pensa mais um pouco e conclui): - *Não. É de menos.* (Vai ao caderno para realizar a operação efetuando uma adição. A professora o questiona sobre a palavra ‘venderam’. Ele olha para a professora, olha o problema e refaz a operação).

J.(vai verbalizando o texto para P., mostrando as sílabas com os dedos). *Nes / te / vi vei / ro / tem /* (P. não presta atenção. Está contando os passarinhos. J. pára de ler e também passa a contar os passarinhos. J. começa a pintar a ilustração. V. começa a pintar também, mas interrompe a atividade, lê de novo o enunciado do problema e faz uma adição).

R.: (lê o problema, verbalizando, e no lugar de passarinho, diz pássaro. Lê novamente o problema para si mesmo e depois para o seu colega. Só que não faz operação).

Muitos alunos fizeram adição. A professora faz perguntas à classe em relação a: quantos passarinhos tinham e quantos passarinhos ficaram. Alguns alunos mexem em seus problemas enquanto são questionados. A professora vai à lousa e conversando com os alunos resolve o problema.

Os alunos apresentam diferentes desempenhos. D, realiza uma única leitura e se dá conta que a operação é a subtração e resolve o problema.

V.: (Lê o problema, levanta a hipótese de que a operação seja a adição, mas pensando mais um pouco descobre que é uma subtração e realiza a operação após a professora ter dado uma dica reforçando a palavra 'venderam').

R.: (Lê o problema, e lê novamente e finalmente lê para o colega para depois resolvê-lo.

Esta é uma verdadeira cena de aprendizagem explícita da leitura, onde os alunos tiveram que mobilizar todo conhecimento que tinham sobre a língua escrita e matemática além de suas experiências de vida. Foi muito interessante observar que eles leram e expressaram também, suas hipóteses matemáticas e as repensaram para chegarem as suas repostas. Smith (1994) salienta que o professor pode ajudar as crianças em sua aprendizagem de leitura e o faz quando torna a leitura significativa, atraente e útil tornando-a uma experiência real.

Do ponto de vista do professor, pode ser que a atividade de leitura de um problema matemático não caracterize uma aula de leitura, mas do ponto de vista da teoria que perpassa essa pesquisa a leitura de um problema é uma situação onde a criança está fazendo uso da leitura como ferramenta para resolver uma situação e, portanto está lendo, acionando e desenvolvendo suas estratégias de leitura. A *leitura efetiva*, realmente aconteceu numa aula de matemática, embora os professores tivessem se esforçado para dar aulas específicas de leitura.

Estas foram algumas situações que evidenciaram intenções e contradições no ensino da leitura e que de uma forma ou de outra envolveram as questões de sua transitividade. Mas como bem evidenciou Foucambert (1994), é preciso que se realizem grandes transformações nas quais se criem novas condições de aprendizagem, pautadas em outra concepção de leitura, que leve em conta a leitura enquanto atribuição de significado, busca de sentido diretamente a partir do escrito, sem antes, ter que passar pela oralização. Para tanto, faz-se necessário que cada texto, além de originalmente preservado também esteja sendo usado do mesmo modo como acontece no contexto social e desse modo, que a transitividade da leitura aconteça. Mas para tanto é preciso que os professores também sejam ajudados em seu fazer pedagógico. Os professores pesquisados estabeleceram relacionamentos tranquilos com seus alunos e proporcionam um ambiente de confiança e credibilidade durante as aulas. Trabalharam e se empenharam nas propostas pedagógicas que realizaram. As possíveis contradições evidenciadas e analisadas se constituíram como contradições do ponto de vista da teoria que perpassa essa pesquisa, mas do ponto de vista da concepção que perpassa essas suas próprias propostas, elas não existem. As práticas de sala de aula estiveram adequadas e coerentes às concepções dos professores, mas contraditórias e incoerentes do ponto de vista dos resultados que os professores conseguem obter, quanto à formação do leitor.

5.2 Práticas de leitura: Intenções e Contradições.

A seguir, a contradição é expressa na confusão entre garantir condições para que a leitura efetiva aconteça, ou dar aula de leitura e realizar treino e ainda na explicitação da intenção do pedido de leitura, quando se pede para uma criança ler.

No protocolo 1 (p.190), que se encontra em anexo, a professora iria dar uma aula de leitura e autorizou prontamente, tanto a observação quanto a filmagem. O acordo já acontecera anteriormente e a professora marcara a data em que essas atividades poderiam se realizar, no exato momento em que, segundo ela iria desenvolver uma atividade de leitura. Esclareceu que esta seria uma das

atividades de uma série delas que desenvolveria com a música Aquarela, de Toquinho.

A professora explicou, ao início da aula, que as crianças já haviam aprendido a letra e melodia, nas aulas anteriores. Os alunos já haviam aprendido a letra e a melodia, ouvindo-a pelo gravador. Havia também colocado a letra da música na lousa. Agora iria desenvolver outra atividade, na qual as crianças, diante do texto escrito em cartazes afixados na parede, e de pequenos cartazes contendo desenhos - que seriam colocados um a um na lousa - teriam que localizar nos cartazes contendo a letra da música, os versos onde aparecessem as palavras correspondentes aos desenhos, dos cartazes pequenos.

O modo de aproximação da criança ao conteúdo do texto escrito, aconteceu num primeiro momento via transmissão oral: ouvir a música cantada através da fita cassete e tentar cantar e via língua escrita quando a letra foi escrita na lousa – a professora disse que havia colocado a letra da musica na lousa, durante o período em que eles a aprendiam. Analisando essas informações fornecidas pela professora, do ponto de vista da proposta apresentada, na realidade, o que ela ora propunha como aula de leitura, nada mais era que uma simulação de leitura. Ler o que já tinham lido e sabiam de cor, o que não caracterizava leitura.

A classe era constituída de 29 alunos e entre eles encontravam-se alunos nos mais diferentes níveis de aquisição da leitura. Estavam dispostos na sala de modo que à direita e a frente da professora, encontravam-se os que eram mais participativos e já tinham avançado mais em seus processos de aquisição de leitura. À esquerda e ao fundo, encontravam-se os que ainda não tinham avançado e, portanto, não conseguiam acompanhar os demais. A professora marcou a data que considerou adequada para a filmagem - momento em que estaria trabalhando com leitura.

Relatou-nos que já havia desenvolvido parte das atividades que havia planejado e que agora daria continuidade apresentando a leitura, pois todos sabiam cantá-la de cor. No dia da filmagem a professora iniciou a atividade explicando aos alunos o que faria.

Após terem cantado, seguindo a letra ao som da fita cassete acionada pelo gravador, a professora retoma suas considerações dizendo:

P – *Vocês estudaram a música, já leram a música.*

A professora chamou P. e pediu que encontrasse *guarda-chuva*, que era a palavra que se referia ao desenho do cartaz.

No texto estava escrito

E SE FAÇO CHOVER

E / se / fa / ço um ou dois riscos

COM DOIS RISCOS TENHO UM GUARDA-CHUVA

É fácil fazer um guarda-chuva

Fiquei pensando sobre – o que a professora realmente estaria pensando que estava trabalhando – parece que ela queria saber se o aluno conseguia identificar onde estava escrita a palavra *guarda-chuva*, e isso bastava, pois não mencionara nenhuma das transformações realizadas pela criança quando oralizara o escrito, silabando, ou seja, enquanto apresentara o comportamento padronizado esperado, oralizar silabando, mesmo que o pronunciado não correspondesse exatamente ao escrito. Cada aluno ia à frente e observava o texto. Quando encontrava o que procurava, apontava, silabando.

O que interessava no momento era a identificação daquela palavra que poderia estar ocorrendo somente no nível figurativo ou com a identificação de algum índice deveria haver uma intenção pedagógica por trás da ação mobilizada pela professora. Estava claro, do ponto de vista do texto – tratava-se de uma letra de música – o objeto de conhecimento estava preservado, mas não o seu uso. Usa-se a letra como apoio à memória quando se quer cantar ou aprender a cantar, quando não se sabe ainda a letra toda. Mas ninguém canta acompanhando a letra quando já sabe de cor. O objetivo da atividade não era ensinar a letra, pois todos já haviam aprendido. O momento já era outro.

Para Jolibert (1994), ler é atribuir diretamente sentido ao texto, é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade ou prazer) numa verdadeira situação de vida. Ler é ler coisas reais. Cabe a escola criar condições favoráveis ao aprendizado da leitura. É lendo que nos tornamos leitores e a leitura deve acontecer em situações de vida real, onde construímos significados com uma finalidade. Jolibert (1994) salienta a existência de dois tipos de seqüência de exercícios onde o aspecto é o aprendizado: seqüência de questionamento de textos globais (que neste caso poderia ter sido, fazer uso da escrita para aprender a letra), mas esse momento já havia acontecido. Restava verificar a segunda possibilidade, sessões de exercício de reforço que acompanhem as sessões de questionamento de textos globais (e que estão centradas em competências – instrumentos preciosos, focalizando o que se quer ver construído ou automatizado). A autora estabeleceu como meta de uma sessão de questionamento de texto ajudar os pequenos leitores a construírem competências de leitores cada vez mais sutis e cada vez mais complexas. Mas nenhuma competência leitora estava sendo explicitamente trabalhada uma vez que os alunos sequer foram questionados a respeito de como descobriram ou porque achavam porque era ali que estava escrita a referida palavra.

Jolibert (1994) admite a possibilidade de se realizar sessões de exercícios reforços com os alunos e especifica:

‘se ler para valer’ (um conto, um documento, um catalogo) tem um lugar nos projetos referentes a vida cotidiana, e nos projetos – empreendimentos, as atividades de sistematização (fora da situação de leitura ‘pra valer’) têm por sua vez, seu lugar explicito nos projetos de aprendizado: são praticadas por que se quer exercitar para ler rapidamente e bem. As crianças sabem disso e encontram prazer particular o de ter sucesso, e progredir – (JOLIBERT, 1994, p.77).

Mas Jolibert (1994), adverte ainda que se estas sessões de exercício não fizerem parte de um projeto de aprendizado, onde as crianças lêem pra valer, e

Se não tivermos essa verdade básica em mente, corre-se o grande risco de derrapar muito rapidamente para um novo adestramento, no qual se praticaria apenas um treinamento de discriminação visual ou de antecipação, sem o significado e a eficácia dessas atividades e as intervenções do professor se vejam muito alterados com respeito aos 'métodos anteriores' A diferença entre a transformação em profundidade da escola e a simples renovação passa por esse gênero de distinção (JOLIBERT, 1994, p. 76).

Jolibert (1994) levanta situações de apoio onde a criança pode ser ajudada pela intervenção do professor como: apoio à compreensão imediata, apoio na elucidação das estratégias, apoio na elaboração e utilização de instrumentos de referência (a memória ordenada do grupo).

Talvez a professora tivesse imaginado essa atividade para ser desenvolvida com a finalidade de 'aprender algo' que não ficou explicitado nem para ela e muito menos para os alunos. A leitura na realidade não aconteceu, aconteceu apenas um exercício de treino. Não houve sequer uma atividade reflexiva sobre as estratégias utilizadas pelas crianças para encontrar o que procuravam; o como se faz para encontrar uma informação; ou ainda melhorar o desempenho do leitor através do exercício da automatização da aplicação das competências próprias do ato lexical: antecipação, discriminação visual – aumento do campo de visão - e identificação das palavras. Os alunos sequer foram questionados a respeito das estratégias de identificação das palavras – porque vocês acham que é aí que está escrito? Como já sabiam a letra de cor, os alunos a soletravam diante do cartaz e a tarefa era considerada cumprida. Portanto, do ponto de vista da aprendizagem da leitura, pode-se dizer que a atividade se resumiu a discriminação e treino.

Quanto à pilotagem das interações, como diria Foucambert (1994), do ponto das exigências que definem a natureza do uso, a porta de entrada na proposta realizada era via uso alfabético – bastava reconstituir oralmente a letra, o que

estava escrito já havia sido transformado em oral. Era preciso identificar no oral o que se pedia e associá-lo ao escrito, via discriminação ou através do uso de letras como índice. O uso desses índices gráficos da letra permitiria chegar à palavra. Uma vez encontrada a palavra o aluno a soletrava para conferir se o que estava escrito era o mesmo que a letra da música oralizada – de memória – oferecida como índice auditivo. Mas como não se questionava o modo de se encontrar o que procurava, o leitor não se conscientizava a respeito do que havia feito para chegar ao que chegara. Era só atribuir o som à marca escrita (se partisse da sílaba oralizada) e a seguir a letra ou sílaba - oralizada para conferir o som da música). O que importava era o significante da palavra.

Foi muito interessante observar como L. se saiu quando foi identificar GAIVOTA.

L.: (vai até a lousa . Observa o texto e aponta o verso e lê):

NUM INSTANTE IMAGINO (verso escrito)

Num ins/ tan/ te /eu fa/ ço (oralizado)

UMA LINDA GAIVOTA A POUSAR NO CÉU (verso escrito)

Um/ ma lin/ da ga/i/vo/ta a vo/ar no céu (oralizado)

L. (Silaba a música realizando transformações na letra, de modo que esta lhe faça sentido, ou do modo como consegue recuperá-la de memória. Por isso, acrescenta 'eu' e troca as palavras, *imagino* por *faço* e *pousar* por *voar* – que são palavras mais significativas ou de seu uso. Mesmo que os alunos busquem atribuir sentido ao texto, a entrada no texto não acontece pela via do sentido e sim pela das marcas gráficas – modelo ascendente – parte das letras para sílabas e palavras funcionando com base nas decodificações. Há, portanto, um esvaziamento do significado do ponto de vista pedagógico da aprendizagem, o professor não tem claro o objetivo, o que queria que seus alunos aprendessem, o desafio que a eles foi colocado e tampouco os alunos poderiam se conscientizar dos possíveis ganhos. Nem o professor pode refletir sobre a atividade léxica e mataléxica de seus alunos, tampouco o aluno pode avançar em suas estratégias de questionamento de leitura, enquanto leu. Não houve leitura. Houve certamente

muito trabalho por parte do professor ao preparar cuidadosamente o material e as aulas, grande empenho, comprometimento, esforço, compromisso, mas faltavam a ele informações adequadas com acompanhamento e questionamento mais efetivos, de outra natureza, que o levassem a refletir sobre suas reais intenções e as possíveis contradições externadas na prática, para que pudesse avançar e saber o porque de estar realizando isto ou aquilo, para se chegar a este ou aquele resultado.

Parece que o que a professora ainda não sabia é que existem pelo menos duas possibilidades de se trabalhar com os textos com intenção de abordar a leitura: como atividade explícita de leitura, ou seja, aprender ler lendo ou realizando sessões de treinamento de correspondência letra-som. Esta segunda possibilidade parece ter sido a que ela pretendeu realizar, mas por não ter conhecimento da concepção de leitura que perpassa suas proposta e tampouco consciência teórica do objetivo implícito na atividade, e muito menos clareza de onde pretendia chegar com ela, perdeu-se pelo caminho, por melhor que tenha sido sua intenção de ensinar leitura. Do ponto de vista da teoria que perpassa este projeto a atividade ficou prejudicada.

Analiso agora a outra situação, descrita no protocolo 4 (p.204), em uma classe de 1ª série ao final do ano. A professora, após ter trabalhado oralmente o tema “Natal”, carimbou um papai Noel carregando um saco de presentes, na folha do caderno das crianças e pediu que elas tivessem uma conversa com Papai Noel, e a escrevessem em seus cadernos. As crianças se puseram a escrever e enquanto o faziam iam perguntando à professora como se escrevia determinadas palavras, ao que a professora, questionando, buscava levar as crianças a pensarem sobre as suas dúvidas. A proposta além da escrita, também solicitava que os alunos lessem o texto para a professora o que não havia sido explicitado no início da atividade. No geral as crianças se concentravam na tarefa de escrever e enquanto o faziam liam o que haviam escrito, mexendo os lábios. Reliam e murmuravam as palavras já escritas. Alguns retomavam o texto, para continuar a sua escrita.

Professora: - C, vem ler aqui.

C.: (vai à carteira onde a professora está, ao fundo da sala, abre o caderno e começa a falar o texto de uma forma bem rápida. A professora pede que ela leia mais devagar. Ela começa a oralizar devagar apontando com o dedo as palavras que vai lendo no seu texto.

Papai Noel, eu gosto de você muito, muito, muito. Papai Noel, eu sei que você compra muito presente. Papai Noel meu nome é C (texto lido).

(C. lê seu texto apontando com o dedo e onde está escrito compra, ela oraliza, compra).

A professora aponta o *bra* e pergunta : - *O que está escrito realmente.*

A menina oraliza *compra*

A professora insiste: *Com...o quê?*

A menina olha e diz: *com, com, compra. Tem que corrigir.*

A aluna fecha seu caderno e volta a sua carteira. Outra aluna vem para perto da professora e oraliza o texto, sem nada apontar. Recebe *Excelente* e volta para a sua carteira. A professora chama a aluna L. para ler e ela oraliza sem apontar o texto que escreveu:

Conversar com Papai Noel

Papai Noel, eu gosto de você. Eu queria que você me desse um presente. Eu queria andar na sua carrocinha, mas um dia eu vou deixar uma carta para você. Eu vou esperar pelo aniversário de Jesus porque o Natal é muito emocionante. Você vai trazer o meu presente? Eu vou gostar do dia 25 de Dezembro. (texto lido).

Professora: - *Parabéns. Ficou lindo viu, L. Agora vem o O.*

O: (Oraliza escorregando o dedo abaixo das palavras)

Oi Papai Noel. O Natal está chegando. Eu quero que você me dê de presente um aviãozinho de brinquedo. Papai Noel aonde você vai? Como você vai daqui nas nuvens? Como você sai daonde você mora? Papai Noel, obrigado por aquele piano que você me deu e também pelas fitas de vídeo game e você vai ter que dar dois presentes para Jesus porque no natal é aniversário dele e quando chegar a noite... (texto lido)

(interrompe a leitura e diz à professora que tem que escrever a palavra *para*. Ela não estava escrita e instantaneamente, auto-corrigue)

... para me dar o presente, você vai ter que entrar pela sala de jantar para você cear. Eu vou deixar a árvore de Natal acesa. (texto lido)

Professora: - *Tá linda a sua história. Tá demais. Parabéns. Vem P., vem ler.*

P.: (Vai para perto da professora e começa a ler):

Eu vou pedir estes presentes para você: um play estation, um c.d. play estation e um c.d. para C.d. rom. (interrompe a leitura e diz): - Ah! Esqueci de escrever e uma bola de futebol topper. (texto lido)

(Volta a sua carteira e se põe a escrever).

Outros alunos vêm até a professora para a leitura de seus textos. Enquanto esperam por sua vez, os alunos ficam lendo em suas carteira, mexendo bastante os lábios e murmurando enquanto estudavam seus textos.

Nessa aula selecionei a atividade de leitura que aconteceu imediatamente após a escrita do texto pelos alunos, a partir do momento em que a professora chama C. para ler dizendo: - *C, vem ler aqui.*

O que se pode observar é que, na maioria das vezes as propostas feitas aos alunos não são explicitadas com clareza. A professora tem uma intenção e não a explicita claramente e os alunos aprendem a realizar ou adivinhar o que a professora quer, fazem suas leituras das situações.

Quando chama C. para ler, a menina pega o caderno, vai até junto da professora e verbaliza: parecer verbalizar para a professora. Verbaliza rapidamente e fluentemente, já que não precisou recorrer ao escrito pois o texto era curto e ela o sabia de cor, já que acabara de escrever e ainda o guardava de memória – o oralizado foi fluente.

Parece que a professora, ao perceber que a aluna cometera um erro na escrita, uma troca do **p** pelo **b** ao escrever *compra*, escreve *combra*, - imagina que se ela o lesse mais devagar perceberia o engano na ortografia, e pede que ela o *leia mais devagar*.

Diante desta solicitação: *Leia mais devagar* parece que a menina, mesmo que a professora não tivesse explicitado nada especificamente, já deduz o que poderia estar implícito, ou seja, a aluna acabou realizando uma leitura do que possivelmente poderia estar por trás da nova solicitação para que lesse, agora, mais devagar. O significado atribuído por ela ao *leia mais devagar* é exteriorizado pela maneira como ela passa a proceder a segunda leitura: soletrando sílaba por sílaba e apontando o texto com o dedo. Parece que ela já inferiu que ler devagar é fazer corresponder o escrito ao oral, soletrando.

Parece que quando a professora diz: - *Leia mais devagar*, a aluna já interpreta: *soletre apontando o que lê*, mesmo que ainda não tenha claro o porquê, pois isto não foi explicitado, mas foi assim que ocorreu. A menina passa a externar o comportamento padronizado: oralizar sílabas. Mas parece que o que a

professora queria dizer era *leia mais devagar para perceber o erro*, então o *leia devagar* significava, releia para encontrar o erro. A professora tinha uma intenção, a de que a menina encontrasse o erro e o corrigisse.

Quando a professora pede a ela pela segunda vez, a menina oraliza novamente o texto e não se dá conta da troca do *p* pelo *b*. A professora aponta a sílaba *bra* e pergunta: - *O que está escrito realmente?* Novamente a menina oraliza *compra*. A professora insiste apontando para a palavra *combra*, e oraliza *com...* e aponta o *bra* mas não diz, esperando que a menina o faça. A menina então repete o que a professora disse e oraliza: *com... com... combra. Tem que corrigir.*

A aluna fecha o caderno, volta para a carteira e vai corrigir a palavra. Afinal parece que o pedido da segunda leitura já era para que se efetuasse a auto correção da ortografia. A professora não agüentou ver a troca feita pela aluna e cobrou a correção

O objetivo da 'leitura oral' não ficou claramente explicitado. Se a leitura é transitiva, e se o professor tivesse explicitado mais claramente suas intenções, talvez os alunos pudessem vir a ter um desempenho melhor e tomassem consciência da diferentes situações em que se 'lê' um texto que se acabou de produzir. Nenhum revisor 'relê' o texto para encontrar erros sem o saber. 'Ler' para a professora, 'ler' para a classe, é diferente de 'ler' para encontrar os próprios erros de ortografia. E Foucambert (1994) bem explicita esta questão colocando:

O fato é que uma palavra não é vista da mesma maneira quando se quer localizar nela marcas que lhe associam um significado memorizado ou quando se quer pronunciá-la a fim de identificá-la com referência ao oral; ou quando se quer identificar nelas erros de ortografia. As estratégias semânticas e as de decodificações precisam de índices diferentes (FOUCAMBERT, 1994, p. 88).



Segundo Foucambert (1994) - o conhecimento do sistema da escrita evolui porque as estratégias de leitura evoluem:

A ortografia é um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em função das exigências dessa última que deve ser ensinada. Mesmo quando se verificam estatisticamente as convenções alfabéticas conduzem a erros, pois, todas as palavras poderiam ser escritas de outra maneira sem que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são escritas como temos o costume de vê-las escritas (FOUCAMBERT, 1994, p. 39)!

Se a professora tivesse dito para a aluna logo ao término da primeira 'leitura': 'Leia' novamente para verificar se há algo escrito errado, a menina rapidamente teria mudado seu foco de atenção do significado para a correção ortográfica.

Os professores certamente realizam suas atividades de prática pedagógica com as melhores das intenções, mas como na maioria das vezes o fazem sem saber porquê as realizam, acabam se perdendo. As questões emergentes apontavam para confusão entre ler e exercitar e entre as diferentes situações e maneiras de se ler. Estas são questões que dizem respeito à concepção de leitura e ao modo como se acredita que a leitura deva ser ensinada. Enquanto a aprendizagem da leitura não for reestruturada em projetos onde a leitura aconteça para valer, será muito difícil aos professores realizarem mudanças significativas na formação do leitor.

A professora havia pedido para as crianças escreverem uma conversa com papai Noel, mas diante do oralizado por O, diz: *Tá linda a sua história*. Justamente para o aluno que, possivelmente conseguiu escrever criativamente uma carta, e possivelmente era uma carta que a professora pretendia pedir. Mas nem o tipo de texto nem a proposta que queria fazer aos alunos estavam objetivamente definidos para o professor que parece ter pensado em algo, mas não explicitou objetivamente sua intenção e acabou se contradizendo logo depois.

Conclusão

Se o que parecia inquietante no contexto escolar eram as intenções e contradições imbricadas no fazer pedagógico dos professores, o que se pode observar no contexto social, não foi diferente. O que acontece ali - dentro da escola - em termos de intenções e contradições nas práticas de ensino/aprendizagem da leitura, e formação do leitor, também se faz presente nos resultados que essas práticas pedagógicas produzem. O leitor competente, que a escola pretende formar, no dia a dia não se constitui como real. Sua formação também fica apenas nas intenções dos educadores, devido ao modo equivocado com que esse leitor iniciante é aproximado dos materiais escritos. Esse modo equivocado, que privilegia a decodificação, se instaura como comportamento decifrador e permanece com o pretense leitor impedindo-o de avançar na construção de estratégias que lhe venham garantir competência leitora e autonomia, levando-o a desistir de ler. A similaridade entre o que acontece ali - dentro da escola - e o que acontece lá - fora dela - é a realidade inegável: as intenções e contradições presentes nas práticas pedagógicas ultrapassam os muros do 'saber constituído' e se materializam nos decodificadores de textos. Esses decodificadores, diante dos intensos esforços despendidos ao tentarem oralizar o escrito, silabando-o para poderem, a partir dessa oralização, atribuir significado ao texto, acabam por destruir a possibilidade de se tornarem leitores e interagirem com os textos, pois desistem de ler.

Infelizmente o pretense leitor-competente, que rapidamente atribui significado, diretamente a partir do escrito, sem a necessidade de antes transformá-lo em oral, embora idealizado nas intenções interiores da escola, contraditoriamente se concretiza no 'não leitor', tanto dentro como fora dessa escola. Ele se faz presente na França, como apontou FOUCAMBERT (1994) no início deste trabalho; no Brasil, como se pôde constatar, na matéria publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, já citado; ou ainda nas salas de aula argentinas como puderam relatar KAUFMAN e RODRIGUEZ (1995), conforme citação anterior, e ainda nas escolas onde esse trabalho de pesquisa se realizou e também nas ruas, na lanchonete da Rodoviária, na loja da esquina... Através dos estudos e pesquisa realizados com este trabalho foi possível se chegar a compreender e

explicar teoricamente alguns aspectos que estão por trás dessa realidade, o que contribui para se vislumbrar possibilidades de se apontar direções para nelas investir, na tentativa de se reverter essa realidade.

A metodologia de pesquisa definiu, norteou e organizou todo o trabalho e teve que ser intensamente retomada e discutida durante todo o processo a fim de garantir a adequação dos procedimentos e revisão das estratégias e apresentação desse documento escrito.

Os dados e informações históricos pesquisados tiveram sua importância legitimada durante todo o trabalho de pesquisa e permitiram a reconstrução e compreensão dos cominhos trilhados pela humanidade, resgatando o fio condutor da própria história da leitura. Possibilitaram a compreensão do que já havia acontecido historicamente com a leitora e sua relação com o que vem ou está acontecendo atualmente com ela, pois as práticas pedagógicas guardam estreita correlação com o modo como a leitura foi experimentada, vivida e pensada historicamente. A História da leitura precede a da escrita, pois foi através das vivências e experiências de leitura do mundo que ser humano vislumbrou a possibilidade de realizar registros simbólicos e inventar e reinventar a escrita. A história da leitura é a história de como o homem chegou a produzir e ampliar a linguagem, criando um novo sistema – a escrita – e retrata o constante esforço do ser humano representar e relacionar as realidades internas e externas. A linguagem escrita proporcionou não só a possibilidade de projeção do pensado e imaginado – fora do cérebro humano – como também de concretizar e corporificar simbolicamente, o projetado. Sobre esse novo objeto de características tão peculiares, a humanidade pôde refletir, criar e recriar. A partir da escrita o ser humano conquistou outro nível de reflexão e desse modo ampliou seu espaço de transição pela possibilidade de elaboração intelectual e psíquica sobre o escrito e tanto o pensamento, como o homem, e a escrita, se modificaram.

O resgate dos dados históricos permitiu entender que a maioria das transformações feitas sobre a escrita, durante seu processo de sua construção, se deu em função da leitura, pois o escritor foi sendo incorporado pelo leitor, conforme teve que enfrentar o crescente desafio imposto pela progressiva

tomada de consciência de que o texto escrito existe em função de um leitor-interlocutor. A partir do momento que o sistema de escrita incorporou componentes alfabéticos e o princípio alfabético se consolidou, surgiu a possibilidade de se realizar correspondência sonora às marcas gráficas. Ao longo da história, foi possível constatar que os sistemas alfabéticos não sofreram transformações que alterassem seus princípios básicos e as concepções de leitura também se mantiveram focalizadas nesses princípios resultando no uso alfabético do texto e essa realidade se faz presente no ensino da leitura, até os dias atuais.

Desse modo, as metodologias de ensino da leitura, se constituíram como caminhos possíveis para se ensinar a ler e guardam em suas proposições os princípios que reforçam tais concepções, portanto reforçam comportamentos pautados na tradição oral e fonetização do escrito, já que sob esse ângulo de visão, ler é oralizar o escrito para que através do oralizado possa se chegar ao significado. – O que foi caracterizado por Foucambert (1994), como uso alfabético do texto, produz alfabetizados ou decifradores e não forma leitores.

As questões teóricas desta pesquisa sobre leitura foram decisivas, durante os quatro anos de trabalho e continuam sendo, pois permitem dar continuidade a esses estudos. Foram imprescindíveis para a consecução das tarefas. Possibilitaram a compreensão e reflexão sobre a realidade estudada. Fomentaram o levantamento de novas questões e anunciam a existência de uma nova concepção de leitura e do modo de abordá-la é o que possibilitará redirecionar a ação educativa.

O referencial teórico abordado foi utilizado ainda, nas análises das situações pesquisadas que se fizeram significativas, do ponto de vista da pesquisa. Permitiram a organização das análises em categorias que emergiram através da observação, estudo reconstrução dos diferentes aspectos e situações sobre o modo como a leitura vem sendo pensada e trabalhada. Com relação à transitividade do ler, foi possível perceber, que as aulas especialmente preparadas para trabalhar a leitura, não garantiam em suas proposições condições para que a leitura efetiva, transitiva fosse adequadamente trabalhada.

Isso porque nelas, a leitura efetiva, transitiva, não acontecia para valer, enquanto proposta, portanto o leitor não buscava algo para ser lido porque acreditava que esse algo lhe responderia perguntas, questionamentos que se fizera, ou ainda, o leitor não esperava que esse algo iria oferecer-lhe as informações de que necessitasse para resolver situações do dia a dia, já que eram apenas propostas de simulações e treinos da correspondência fonema-grafema, em detrimento da atribuição de significados diretamente a partir do escrito. A leitura efetiva, transitiva, foi proposta, por exemplo, na aula de Matemática, quando os alunos tiveram que mobilizar tudo que já haviam construído em termos de processo de leitura e resolução de problemas e ainda as experiências de vida, acumuladas, para entender e resolver problemas matemáticos, durante a aula de matemática. A leitura efetiva aconteceu enquanto proposta, nas aulas onde os professores abriram espaços para a leitura de livros de literatura e paradidáticos, nas situações em que suas circunstâncias de uso social foram preservadas e, portanto suas condições de transitividade foram respeitadas. Nas situações pesquisadas, as propostas de aulas de leitura tiveram seus focos centrados no domínio da decifração em propostas de 'sessões de treinamento de decifração e oralização' onde os alunos se deparavam com textos didáticos, caça palavras, alguns poemas e mesmo letras de música para exercitar a decodificação ou correspondência fonema-grafema pois as condições que garantem sua transitividade não eram preservadas.

Quanto à questão da 'não-leitura', presente nas aulas pesquisadas, para se examinar os diferentes entraves que interferiram, dificultaram e até impediram que a leitura se efetivasse como leitura transitiva foi evidenciada como principal questão o fato de a leitura transitiva implicar na busca de algo para ser lido e esse algo se definir em função de necessidades, finalidades e intenções definidas pelo próprio leitor ao se relacionar consigo, com o outro e com o mundo e isso não aconteceu nessas aulas observadas.

O que se pôde constatar é que os professores por questões históricas, pela formação que tiveram, quando acionam suas ações em propostas nas práticas pedagógicas de leitura o fazem coerente com a concepção que já têm a esse respeito e mobilizam ações que imaginam adequadas para tal. As contradições

que se fizeram presentes em suas práticas se efetivaram, principalmente em relação aos pressupostos teóricos e didáticos que dão suporte teórico a esse trabalho de pesquisa. Se o que cabe ao professor é saber especialmente o 'como' – didaticamente – deveria acontecer a leitura na sala de aula para formar o leitor, o que se pode observar é que a leitura efetiva, transitiva, do modo como acontece socialmente, na maioria das vezes não aconteceu, como proposta, especialmente nas aulas de leitura.

Há diferentes níveis de consciência pedagógica entre os professores, com relação aos tipos de textos e as propostas realizadas para seus alunos, mas do ponto de vista da natureza das propostas realizadas pelos professores, eles não têm consciência teórica dos pressupostos e procedimentos que norteiam suas propostas, centradas na concepção de leitura centrada na oralização do escrito para a partir dele entender ou atribuir significados. Tampouco dos que sustentariam propostas de leitura centradas na atribuição de significados diretamente a partir do escrito, embora em algumas oportunidades aproximem os alunos do escrito pelo significado.

Os livros de literatura infantil e os paradidáticos estiveram presentes em todas as salas de aula pesquisadas. Eles se apresentam com materiais de leitura preservados, do ponto de vista de suas características físicas e originais. As duas Escolas receberam acervos e fazem uso deles. Teoricamente, eles se constituem como oportunidades especiais dos alunos se depararem com textos preservados e originais na escola, pois se encontram do mesmo modo como são encontrados socialmente, fora da escola. Isso não acontece com outros tipos de textos que quando chegam à escola são de alguma maneira, modo modificados, ou seja, retirados de seus portadores originais, como é o caso das notícias – geralmente os professores tiram xerox das notícias para que seus alunos realizem atividades com elas. Quando o professor quer oferecer algum outro tipo de texto, no contexto escolar, tem que providenciar, e o que acaba chegando a escola para o aluno ler são os livros didáticos, cartilhas, xerox de textos ou textos escolares mimeografados, além de cartazes elaborados pelos professores, ou ainda embalagens, rótulos de produtos.

A questão primeira que se levanta com relação ao que se fez evidente durante o processo de pesquisa diz respeito à concepção de leitura que ainda perpassa as práticas pedagógicas. Nas situações pesquisadas quando os professores falaram em leitura, esta foi entendida como oralização do escrito. O tratamento dado à leitura, ou o modo como ela foi trabalhada evidenciou o ler como oralizar. Portanto, o modo de aproximação dos alunos a esses textos e o uso que se faz deles, em sala de aula, enquanto proposta de leitura, continuou privilegiando, na maioria das vezes, uso alfabético, principalmente nas séries iniciais.

Nas primeiras e segundas séries pesquisadas pôde ser constatado, o que Arena (1999) definiu como padronização do comportamento do leitor diante do escrito. Esse comportamento foi evidenciado nos alunos, tanto nas situações de leitura individual como coletiva e pelos professores, principalmente nas situações em que realizava o controle da leitura oral coletiva. Diante do desafio imposto ao aluno por propostas que privilegiavam a oralização do escrito, do decifrar para atribuir significado ou decifrar para dar conta da correspondência fonema-grafema, só lhe restava a possibilidade de ter tal comportamento padronizado. Soletrar, sempre do mesmo jeito, o que tinha disponível para oralizar: o escrito. Isto porque a porta de entrada para o texto não era o significado e sim a decifração. Desse modo o que importava era a correspondência letra-som.

É evidente que nessas condições em que as aulas de leitura observadas aconteceram, o jogo psicolingüístico dificilmente pôde se realizar, pois as *transações* entre informação visual e não-visual foram dificultadas ou até mesmo impedidas, ou não puderam ser mobilizadas e desse modo o aluno não pode mobilizar criativamente suas estratégias de leitura – não houve leitura. A simples decodificação não é o caminho adequado para se chegar a mobilizar o conteúdo pessoal no espaço de transição, pois a ação se esgota na decodificação ou correspondência letra-som. Se a leitura se resume a esta correspondência, ‘o quê’ se lê, não tem importância, e o ‘para que’ se lê, se resume em acertar qual som se pronuncia em cada combinação silábica. Portanto a escola acaba por promover a ‘não leitura’, onde o significado, nesse momento é deixado de lado, pois, ou veio antes, através dos questionamentos e leitura já realizada pelo professor ou virá depois, num segundo momento, ou mesmo não chegará a vir.

Desse modo, a escola não forma o leitor e sim o decifrador que desiste de ler. É esse tipo de comportamento que foi suscitado na maioria das propostas durante as aulas observadas. Devido a esse modo de aproximação da criança ao texto, quando o professor realiza sua proposta de leitura, mobiliza procedimentos que enfatiza a aproximação pela decodificação, com intenções de formar o leitor, mas reforça comportamentos de decifrador uma vez que se preocupa com o domínio da base alfabética do sistema de escrita, ou seja, que se alfabetize, resumindo o *ler*, a: *saber juntar letras* e oralizá-las. Para dar conta desta tarefa o professor mobiliza situações onde os alunos exercitam essa oralização. Não há preocupação com o se fazer perguntas para encontrar respostas diretamente a partir do escrito, mas com o que dá para ser oralizado. Qual o som que deve ser correspondido a cada marca gráfica. Portanto não há preocupação específica com o ler 'o quê', 'para quê'. Como bem explicitou Foucambert (1994) do ponto de vista de sua natureza, esse uso alfabético do texto não forma o leitor e sim o decifrador.

Diante das propostas de leitura centradas na decifração, nas aulas observadas, o aluno ficou sem a chance de reverter essa situação de uso alfabético do texto na sala de aula, pois o modo de aproximação que lhe foi proposto reforçava o comportamento padronizado. Se o seu meio puder vir a proporcionar-lhe outras oportunidades e desafios que possibilitem a ele aproximar-se do escrito para buscar o significado diretamente a partir dos textos, talvez venha a se tornar leitor. Caso contrário, possivelmente acabará por desistir de ler. A utilização do material escrito original, verdadeiro, em circunstâncias de uso próprias, do modo como é socialmente usado, seria condição primeira para que a busca pelo significado se efetivasse e a leitura efetiva pudesse acontecer, pois desse modo a consecução do estatuto do leitor se legitimaria.

Os procedimentos didáticos observados durante a pesquisa foram coerentes com a concepção dos professores sobre leitura e isso tem um peso nos resultados obtidos: o peso de dificultar ou impedir a formação do leitor competente, pois, se os materiais não são originais e se as circunstâncias de uso são simuladas, não se constituem como reais, a leitura efetiva, transitiva, não pode acontecer,

tampouco o estatuto do leitor pode ser legitimado e muito menos o uso léxico do texto acontece.

Os professores têm consciência de que precisam mobilizar ações pedagógicas para trabalhar com a leitura, mas essas ações são coerentes com sua concepção de leitura enquanto decodificação. É o que se pode constatar nas seções de oralização individual ou coletiva, onde os alunos oralizam o texto, um após o outro ou todos os alunos oralizam juntos, em coro, sob o controle da professora que cuida para assumir um ritmo onde os que demoram um pouco mais para realizar a correspondência grafema-fonema, possam acompanhar. Desse modo, os que já realizam a tarefa de oralizar com maior desembaraço não controlados pelo ritmo de leitura desenvolvido pela ação do professor ao apontar cada sílaba que deverá ser lida, e se contêm para que todos possam oralizar juntos o escrito. Assim a professora faz uso de um ponteiro, régua ou a própria mão para apontar onde devem oralizar. Esse tipo de prática foi constatado durante a pesquisa.

Diante de propostas pedagógicas que privilegiam a oralização do escrito, como ponto de partida – mesmo quando os alunos leram outros tipos de textos o tratamento dado a eles foi sempre o mesmo e quando se chegava a propor a leitura não havia o ‘para quê’. Os professores se preocuparam com a oralização correta do escrito. Já houve um avanço considerável no que diz respeito ao acesso a outros tipos de textos como, histórias, letras de música, poemas, textos informativos. Esses textos se constituem como realidade nas salas de aula e, portanto, como ganho para os alunos enquanto ampliação da possibilidade da realização da leitura que, quem sabe até possa vir a acontecer pela entrada do significado. Como se sabe a entrada no texto pelo significado só será possível durante a leitura se, além de portadores e textos originais, também forem garantidas e respeitadas as circunstâncias de uso social de cada tipo de texto escrito. A presença dos textos autênticos por si só não garante a leitura efetiva, transitiva; é preciso que a ação educativa de leitura sobre eles seja adequada.

Os professores se empenham e centram seus esforços tanto no preparo como na elaboração anterior dos procedimentos e materiais que utilizam para dar aulas de leitura, como também se empenham no desenvolvimento dessas aulas. Elas

aconteceram com intenções de se trabalhar a leitura, fazer com que ela aconteça, mas contraditoriamente a leitura efetiva nem sempre aconteceu como proposta, pois acabou dificultada ou até mesmo impedida pelo desconhecimento, por parte dos professores, das questões centrais envolvidas na própria natureza da ação pedagógica guardada em suas preposições. Essas proposições fortaleciam procedimentos que reforçavam a concepção que os professores já têm, e que se encontra arraigada no meio escolar, especialmente nas séries iniciais de alfabetização: ler é oralizar o escrito para a partir do oralizado atribuir significado ao texto e que nem mesmo os professores têm consciência teórica de sua existência. As situações de intenções e contradições que se evidenciaram na prática pedagógica de cada professor denunciaram suas hipóteses, foram a materialização delas, forneceram os índices, as pistas, para a compreensão do que estava por trás delas e portanto se constituem como possíveis e preciosas portas de entrada para a ação capacitadora. Esses índices incidiram no ponto de conflito do processo de formação da praxis dos professores e revelaram tanto seu previsível e esperado quanto o inédito e singular.

A mudança no rumo das práticas pedagógicas de leitura se faz urgente, mas tal mudança implica na tomada de consciência da concepção que perpassa a prática atual vigente e o estudo e reflexão a respeito de possíveis mudanças rumo à nova concepção de leitura, desejada. Os professores sempre se mostraram colaboradores, interessados e disponíveis. Mesmo ganhando pouco se empenham em dar boas aulas. Acredito que a ação capacitadora se tornaria mais efetiva se ao lado do estudo e discussão das questões teóricas houvesse uma ação capacitadora sobre as contradições apresentadas nas práticas dos professores. Se não houver a tomada de consciência a respeito do desacordo entre o que se pretende e o que se propõe, e se não se esclarecer qual concepção e teoria perpassam a prática real e a concepção e teoria que perpassam o pretendido, o professor não poderá se situar para reformular a prática, não poderá mobilizar seu potencial criativo uma vez que não tem consciência das sutilidades teóricas envolvidas em questão, não poderá ser sujeito de sua mudança e obviamente a mudança não acontecerá. O professor continuará praticando o que praticaram com ele, a atividade que deu certo, a melhor receita ou o que já sabe. O professor precisaria se dar conta

internamente, da natureza de suas contradições. Cada contradição tem que se evidenciar como contradição para o próprio professor frente ao referencial teórico abraçado ou ela estará apenas no olhar do capacitador, do pesquisador. Enquanto ela não estiver no olhar do professor, sob seu ângulo de visão ela não existirá, não lhe fará sentido e desse modo não haverá o que mudar. Enquanto as contradições se mantiverem indiferenciadas nas práticas do professor, ele não poderá acionar o seu potencial criativo para superá-las. Permanecerá buscando outras maneiras de realizar o fazer pedagógico, mas elas incidirão nas mesmas contradições ou em contradições semelhantes, da mesma natureza.

As pesquisas sobre leitura acrescentaram informações de grande significação e importância sobre seu conceito, suas concepções vivenciadas e apregoadas e a relação dessa com as propostas realizadas para garantir seu aprendizado e a formação do leitor, mas poucas dessas informações chegaram ao professor. Assim como o bebê precisa de uma mãe suficientemente boa para poder crescer, o pequeno leitor precisa de um professor suficientemente bom ao ser iniciado no mundo da leitura e o professor precisaria de outros que pudessem auxiliá-lo na realização conjunta da difícil e complexa tarefa de repensar a prática à luz das novas informações, e da nova concepção a fim de reverter essa situação do ensino de leitura que persiste há tanto tempo, para que os alunos possam se constituir cidadãos usuários de escrita e portanto, venham a ter comportamentos de leitores competentes, desde o início de sua escolarização, através de propostas que realmente os auxiliem na construção de suas estratégias de leitura e do seus processos de formação de leitores.

As práticas pedagógicas, em suas intenções e contradições evidenciaram que as intenções foram sempre ensinar/aprender leitura e formar o leitor, mas contraditoriamente as ações que os professores mobilizam nem sempre levaram a esses propósitos. Os reflexos dessas situações foram constatados ao se observar o desempenho dos alunos e dos leitores que a escola vem formando, nos diferentes contextos do dia-a-dia. Há um desacordo entre o pretendido e o alcançado e a razão dessa contradição foi se esclarecendo conforme a pesquisa foi se realizando. O foco dessa questão se encontra na concepção de leitura que perpassa o ideário dos professores pautada na leitura como oralização do escrito

para se chegar ao significado. Desse modo de conceber a leitura resultam as práticas pedagógicas nas quais se proporciona o uso alfabético do texto que produz o decifrador, e não o leitor. Historicamente, essa concepção é a que sempre foi apregoada nas metodologias de ensino da leitura. Somente nas últimas décadas do século passado, com a divulgação de pesquisas envolvendo várias áreas de conhecimento relacionadas à leitura, esta passou a ser questionada.

Alguns professores tiveram acesso às pesquisas psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky (1985), mas as demais pesquisas não chegaram a eles. Houve tentativas de mudanças, mas estas não chegaram a atingir a concepção já arraigada. Portanto, se o que pretendia era buscar a realidade presente entre as intenções e contradições das práticas pedagógicas de leitura, o que essa realidade evidenciou diz respeito a uma questão conceptual que por sua vez envolve questões conceituais sobre os diferentes aspectos envolvidos na complexidade da leitura. O momento histórico é decisivo. Diante da consciência ampliada pelas pesquisas na área de leitura e áreas afins talvez os educadores possam vir a entender o que está se passando em suas práticas, que faz com que, por mais que suas intenções educativas e as ações que mobilizam estejam voltadas para dar boas aulas de leitura, por mais que se empenhem em ensinar leitura, os resultados atingidos com essas ações não são os esperados e tampouco os desejados. As intenções e contradições foram inquietantes e através delas foi possível compreender que na prática pedagógica, muito pouco mudou em função da não mudança de concepção, mas restou a certeza de que essas contradições denunciaram o ponto de conflito e as hipóteses dos professores. Elas se constituíram como momentos necessários do processo de crescimento, preciosos indícios que permitiram levantar a realidade. Indicaram o que os professores precisam para avançar em seus processos de mudança, para que a mudança se efetive, não fique no nível do discurso. As contradições são portas por onde o pesquisador e o capacitador poderão entrar para compreender e ajudar os professores a repensarem essa realidade de ensino/aprendizagem da leitura e de formação do leitor.

7 Referências.

ABAURRE, M. B. M.;FIAD, R. S.; SABINSON, M. L. T. M. .*Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ALFABETIZAR NÃO BASTA.O *Estado de São Paulo*, São Paulo,22 abr. 2000. Notas e Informações, p.A3.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Congresso de leitura do Brasil,7,1999. Campinas: Anais Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ARENA, D. B. *A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

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

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Tradução. M. J. A Ferreira. São Paulo: Cortez, 1994.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCRITA..Produção de Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Secretaria Estadual de Educação (SEE), São Paulo: 1995.Vídeo Cassete.(14').

EZPELETA, J.; ROCWELL, E.. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa Educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.



FERREIRO, E; TEBEROSKY, A *Psicogênese da Língua Escrita*. Artes Médicas, 1985

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória. 1990

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. M. Cohen e C. M. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERRERO, E; PALACIO, M. G. *Os processos de leitura escrita: novas perspectivas*. Tradução. L. M. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11.

HEBRARD. J; CHARTIER. A. M. *Discursos sobre leitura – 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

JOLIBERT, J. (Org.) *Formando crianças leitoras*. Tradução. B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M; RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época: v. 67).

MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. Tradução. P. M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEVERINO, A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

8 Anexos.

PROTOCOLO 1.

DATA: Abril/01

ESCOLA: II

PROFESSORA: S.

CLASSE: 2ª série.

Caracterização da Situação

Esta classe é constituída de 29 alunos, entre eles, estão alunos que já dominam a base alfabética da língua e outros que ainda não dominam. Os alunos estão sentados, mais ou menos, separados de acordo com o nível de avanço em termos de aquisição da leitura e da escrita.

Essa aula é uma das que aconteceu após contato prévio com a direção da escola e com a professora, quando se acertou a filmagem de uma aula de leitura que se desenvolveria na classe.

A professora decidiu e preparou o que achou que seria pertinente trabalhar na aula que seria filmada. Ela organizou as atividades de modo que as crianças aprendessem, anteriormente, a letra e a música da composição de Toquinho e Vinícius de Moraes: Aquarela. Para tanto, só fez uso de uma fita cassete e de um gravador. Em uma situação típica de transmissão oral, as crianças ouviram a música até se apropriarem de sua letra e melodia. No dia da aula da filmagem, todos sabiam cantar a música.

Filmagem

A aula começou com a explicação da professora sobre os procedimentos que ela tomaria.

- Fixou no quadro negro lateral da classe, cartazes com a letra toda da música Aquarela, escrita com letras de forma maiúscula.

AQUARELA

NUMA FOLHA QUALQUER

EU DESENHO UM SOL AMARELO

E COM CINCO OU SEIS RETAS

É FÁCIL FAZER UM CASTELO

COM UM LÁPIS EM TORNO DA MÃO
EU ME DOU UMA LUVA
E SE FAÇO CHOVER
COM DOIS RISCOS TENHO UM GUARDA-CHUVA
SE UM PINGUINHO DE TINTA
CAI NUM PEDACINHO AZUL DE PAPEL
NUM INSTANTE IMAGINO
UMA GAIOVOTA A VOAR NO CÉU
VAI VOANDO CONTORNANDO
A IMENSA CURVA NORTE E SUL
VOU COM ELA VIAJANDO
HAVAÍ, PEQUIM OU ISTAMBUL
PINTO UM BARCO A VELA
BRANCO NAVEGANDO
É TANTO CÉU E MAR
NUM BEIJO AZUL
ENTRE AS NUVENS VEM SURGINDO
UM LINDO AVIÃO ROSA E GRENÁ
TUDO EM VOLTA COLORINDO
COM AS SUAS LUZES A PISCAR
ELE VAI POUSAR.

BASTA IMAGINAR E ELE
ESTÁ PARTINDO SERENO E LINDO
E SE A GENTE QUISER
ELE VAI POUSAR

Funcionou o gravador. As crianças cantavam e seguiam a letra da música no cartaz exposto enquanto a melodia estava sendo tocada e a professora explica:

Professora: - *Vocês já estudaram a música, já leram a música. O 'R'. vai fazer o seguinte: eu vou mostrar as figurinhas e ele vai lá no texto achar onde está escrito e vai ler a frase inteira para mim.* (A professora cola na lousa central uma folha de sulfite com o desenho de um barco e pergunta à classe): - *O que é isto aqui? Onde está escrito?* (aponta para o cartaz com a letra da música e diz): - *Mostra onde está escrito e leia para mim. Achou? Achou 'R', onde está escrito barco?*

R: (se detém diante do texto colocado à lousa, enquanto segura uma varinha, olha o texto e em algum momento, balbucia, mexendo os lábios que se abrem em um sorriso quando encontra a palavra).

Professora: - *Achou 'R'? Leia para mim.*

R: (Vai apontando no verso – PINTO UM BARCO A VELA BRANCO NAVEGANDO, É TANTO CÉU E TANTO MAR NUM BEIJO AZUL e vai soletrando)...*bar/co/a/vê/la/na/vê/gan/do*; (volta e lê novamente, lê *bar/co* ao invés de branco, e completa: e *tan/to*. E diz: - *Chega!* (de forma bem decidida e volta para sua carteira).

Professora: - *Ah! Muito bem. Agora o 'P'. O que é isso?* (Cola uma folha de sulfite com um desenho de um guarda-chuva)- *O que é isto, aqui?* (aponta o cartaz colado à lousa).

P: - *Um guarda-chuva.*

Professora: - *Então vá lá no texto e vê onde que está.*

P: (aponta no texto o verso: E SE FAÇO CHOVER COM DOIS RISCOS TENHO UM GUARDA-CHUVA, escorrega a varinha embaixo do texto escrito e oraliza, rapidamente): - *E se faço um ou dois riscos é fácil fazer um guarda chuva.*

Professora: (Mostra e cola na lousa uma folha de sulfite com uma gravura do sol e pede ao H): - *'H'. vai ler para mim.* (e explica para as pesquisadoras): - *O 'H'. chegou à escola há apenas uma semana atrás.*

H: (vai à lousa e aponta tudo rapidinho no verso: NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO e oraliza bem baixo): - *Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo.*

Professora: - *Achou rapidinho, hem, 'H'! Mas ele lê baixinho, né, 'N'!* (Mostra, agora, uma folha de sulfite com o desenho de um castelo e cola na lousa e pergunta à B): - *O que é isto aí mesmo?*

B: (vai ao texto e apontando o verso E COM CINCO OU SEIS RETAS É FÁCIL FAZER UM CASTELO e oraliza, apontando e escorregando com a varinha no texto): *E com quatro ou seis retas é fácil fazer um castelo.*

Professora: (cola agora a gravura de um lápis na lousa e pergunta à M): - *Onde está escrito isto?*



M: (oraliza sem apontar): - *com um lápis em torno a mão...* (E aponta no texto o verso: E SE FAÇO CHOVER COM DOIS RISCOS TENHO UM GUARDA CHUVA e completa oralizando): - *eu me dou uma chuva.*

Professora: 'J', *que está faltando bastante, vai lá. Não parece que é um avião, mas vou pôr lá. Faz de conta que é um avião.* (Cola na lousa uma folha de sulfite com o desenho de um avião e pergunta): - *O que você vai ler mesmo, aí?*

J: *Avião.* (vai à lousa e fica um tempão olhando).

Professora: (à J).- *Quer ajuda?*

J: (Balança a cabeça em assentimento).

Professora: - *Então vai, 'P', ajuda a sua colega.*

P: (ao encontrar a palavra exclama). - *Ah!*

Professora: - *Achou? Vai mostrar para ela e ela lê.*

P: (vai à lousa e aponta no texto: E ENTRE AS NUVENS VEM SURGINDO UM LINDO AVIÃO ROSA E GRENÁ).

J: (sem apontar nada), lê: Em/ter/as/nu/vens/vem/sur/gin/do/

Um/lin/do/a/vi/ão/rosa/e/ge/ge/ge.../ma, (não lê grená).

Professora: (para de colocar gravuras na lousa e fala): - *Tem um lugar em que está escrito assim: 'PINGUINHO DE TINTA'. Vê se você acha onde está escrito e lê a frase toda para mim.* (Dá a varinha para uma aluna que vai à lousa). A professora pergunta: - *Achou?*

S: (lê)

Se/um/pinguinho/de/tinta/cai/no/pedacinho/azul/de/do/papel.

Professora: (dá a varinha para outro aluno e pede que ele identifique onde está escrita a palavra gaivota).

L: (vai até a lousa. Observa o texto e aponta o verso: NUM INSTANTE IMAGINO UMA LINDA GAIVOTA A POUSAR NO CÉU e lê:-
 num/ins/tan/te/eu/fa/ço/um/a/lin/da/gai/vo/ta/a/vo/ar/no/
 Céu.

Pesquisadora:- *O que é pousar no céu?*

L: - *Não sei.*

P: (lê da carteira):*ima/gi/no/u/ma/lin/da/gai/vo/ta/a/vo/ ar/no/céu.*

Professora: - *Pessoal, o que é mímica mesmo?*

Alunos: (em coro): - *Gesto!*

Professora: (Para M.): - *Vai lá. Escolhe uma frase e vem fazer o gesto dela aqui na frente da classe.*

M.: (coloca-se à frente da letra da música e observa-a atentamente. A seguir, pega uma folha em branco, um lápis e faz de conta que está riscando um sol no papel).

Professora: - *Que frase será que ela está desenhando?*

Alunos: (em coro): - *Sol! Sol! Sol!* (somente um aluno diz): - *Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo.*

(A professora determina que outra aluna vá observar o texto. Depois da observação, ela se volta para a classe e faz gestos como se estivesse voando, levantando e abaixando os braços).

Aluno: - *Uma linda gaivota a voar no céu.* (enquanto os alunos repetem): - *Uma linda gaivota a voar no céu.* (A. pede para ir à frente fazer a mímica. A professora consente e ele repete o gesto feito, um pouquinho antes, pela colega. A classe se manifesta, reclamando que era o mesmo gesto anterior. Outro aluno se levanta, vai à frente e sem ler no texto, com uma das mãos faz movimento de voar, com um avião).

F: - *Ah! Eu sei! 'Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião'.*

Professora: - *É só o 'F'. quem descobre?*

(Outro aluno vai à frente e observa o texto. Volta-se para a classe e levanta a mão direita, e fazendo três movimentos verticais, a seguir um horizontal e sobre ele,

movimentos ondulares). Os alunos dizem: *'Com duas ou três linhas é fácil fazer um castelo'*. (A professora os elogia e a atividade se encerra).

PROTOCOLO: 2.

DATA: Maio/01

PROFESSORA: C.G.

ESCOLA: II

CLASSE: 1ª série

Caracterização da classe

Esta é uma classe de 1ª série com trinta e um alunos matriculados, mas no dia dessa visita havia somente vinte e sete presentes.

A professora fazia linhas no quadro negro. Interrompe o que está fazendo e explica às crianças que a equipe veio filmar a aula de leitura daquele dia.

Filmagem

A professora já tinha a lousa riscada em linhas. Havia vários cartazes pendurados pelas paredes, entre eles um calendário e outro com os nomes das crianças. A professora continua a atividade de escrita do cabeçalho: escreve *'Hoje é...'* e pede à P. que responda. Depois pede para L. que descubra o nome do mês. L. acerta. A professora pergunta ao A.: *- Que mês é Maio? O primeiro, o segundo?*

A.: (não responde).

L.: (diz): *- É o quinto, porque hoje é quinta feira.*

Professora: *- Vamos ver: Janeiro - 1º, Fevereiro - 2º, Março - 3º, Abril - 4º, Maio - 5º. Ele vem em quinto lugar. Vocês se lembram de sua posição na fila? Então, o 'V'. é o quinto, a 'P'. é a quinta da fila. Maio é o quinto mês. (Pergunta novamente à classe): - Em que mês estamos mesmo?*

Os alunos: (respondem em coro): *Maio!*

Professora: (começa a fazer o cabeçalho):

Escreve na lousa:



HOJE É QUINTA FEIRA.

DIA 10 DE MAIO DE 2001.

O MÊS DE MAIO É O ...*

*Professora: - *'Vamos escrever em número. Ponho o 1, e como faço para ficar 1ª ou 1º?* (um aluno diz): - *O mês de maio é o 5º.* (A professora explica concomitantemente a colocação da letra 'o', minúscula, acima e à direita do algarismo para indicar ordinal e escreve: 5º e continua escrevendo: EU ESTUDO NA ... e pede aos alunos para lerem. Eles lêem e quando ela vai escrever 'SÉRIE', questiona se é 'SÉRIE' OU 'SERE'. Os alunos respondem que é 'SÉRIE', e pedem `a professora para irem adiante. A professora vai para a linha seguinte e continua escrevendo e questionando letra por letra, enquanto escreve: 'MEU NOME É'..., questiona ainda, o que se tem que colocar no , 'E' para ficar 'É'. A crianças logo respondem que é um til, ao que ela corrige informando que é um acento agudo. A seguir antecipam o que será escrito, ao dizer BOM DIA, quando a professora começa a escrever o 'B'.

Professora: (depois de todos os procedimentos usados com o cabeçalho a professora propõe à classe) - *Antes de fazermos o alfabeto, vamos ler os números que vêm 'antes' e 'depois'. Fiquem de cadernos fechados e olhem para os números na lousa. Diante da seqüência: _ 8 _ 10 _ 13 _ _ 19 _ 20 _ 22 _.*

Enquanto a professora fazia a atividade e tentava esclarecer dúvidas, alguns alunos se entretinham com cruzadinhas.

Ao terminar essa atividade a professora propôs a atividade com o Alfabeto. Os alunos tiveram que copiar - em maiúscula - cada letra do alfabeto exposto, em seqüência, acima da lousa e acrescentar o '*seu parzinho*', em letra minúscula. Os alunos terminam essa atividade e a professora propõe a seguinte:

Professora (escreve na lousa e não lê): HORA DO CONTO. E diz que a atividade que eles *queriam* havia chegado.

Professora (questiona o que é escritor e o que é ilustrador). O aluno A. se reconhece como um ilustrador, ao que é ferozmente rebatido pela aluna L.

Professora: (vai passando, sílaba por sílaba, o título do livro e pedindo às crianças que leiam e elas vão oralizando quase que concomitantemente à escrita: Escreve: SE, e os alunos oralizam. Escreve: AS, e os alunos oralizam. Escreve: COI, e os alunos oralizam,... esse procedimento é adotado para o título todo - SE AS COISAS FOSSEM MÃES. Ao

terminar de passar o título todo a professora diz): - *Prestem atenção para ler por inteiro, para ler as palavras inteiras senão a leitura fica feia. Olhem, como é que eu faço para ficar MÃES*, (questiona o que se deve colocar para que se possa dizer mães e os alunos acertam ao proporem o til como a marca gráfica para dar o som nasalado de ãE).

Professora: (continua, escrevendo e sonorizando sílaba por sílaba) SYLVIA OR/THO (e diz): - *aqui esta letra, (aponta o h) é muda, (explica, não tem som e completa): FE; e acrescenta: - É o nome da moça que ilustrou o livro. Vamos ver?* (a professora escreve ANA).

Alunos: - A/NA (lêem em grupo, a princípio sem nasalar o 'A' depois lêem ANA, normalmente).

Professora: (vai escrevendo e soletrando as sílabas, junto com as crianças). RA/QUEL. (Ao terminar, professora volta sua atenção ao que ficou na lousa):

HORA DO CONTO

SE AS COISAS FOSSEM MÃES

AUTORA: SYLVIA ORTHOF

ILUSTRADORA: ANA RAQUEL

E faz a leitura de tudo novamente, perguntando: - *Qual é o nome do livro? Qual é o nome da autora? Qual é o nome da ilustradora?* (Essas perguntas são todas respondidas pela aluna L. Depois de concluir as indicações sobre o livro, a professora vai às carteiras dos alunos para ver a cópia nos cadernos e ajudar os que ainda não haviam terminado de copiar). A 'atividade de leitura', assim se desenvolveu:

Professora: (explica à classe) - *Eu vou ler e vocês vão ouvir. Depois faremos as outras atividades.* (mostra a capa do livro e chama a atenção para um coração desenhado): - *Olhem, aqui tem um coração. Ele é muito importante para nós. O que ele representa?*

L.: Amor.

T.: Saudade.

I.: Paixão.

A.: Amor.

A.: Felicidade.

D.: Felicidade.

P.: Paz.

V.: Felicidade.

A.: *Esperança.*

Professora: (para a A.): - *E o que é esperança para você?*

A.: - *Quando a mulher não está esperando e encontra o homem dela, daí, eles dão um abraço.*

Professora: - *Abraço é uma atitude de amor. S. o que é amor para você?*

S.: - *Não sei.*

T.: - *Amor é quando se sente saudade da mamãe.*

Professora: - *A M. disse que coração significa Amizade. Olhem, a capa é muito bonita, e cada um de nós tem uma idéia do seja coração, porque ele muito importante, ele faz circular a corrente sangüínea. A capa nos diz muito. Tem o nome da autora, da ilustradora e olhem, existe também uma dedicatória. (Lê a dedicatória e acrescenta): - A história é assim: (lê para a classe tentando mostrar a ilustração também).*

*Se a lua fosse mãe seria mãe das estrelas,
O céu seria sua casa, casa das estrelas belas.*

(E pergunta à classe): - *Quem seria a mãe?*

Alunos (respondem em coro): - *A lua.*

Professora: - *Quem seria a filha?*

Alunos (respondem em coro): - *As estrelas.*

Professora: - *Onde seria a casa?*

Alunos (respondem em coro): - *No céu.*

Professora (lendo em voz alta e tentando mostrar a ilustração à classe)

*Se a sereia fosse mãe, seria mãe dos peixinhos,
O mar seria um jardim e os barcos seus caminhos.*

Pergunta à classe: - *Quem seria a mãe?*

Alunos (respondendo em coro): - *A sereia.*

Professora: - *Quem seria o filhinho?*

Alunos (respondendo em coro): - *Os peixinhos.*

Professora: - *Quem seria a casa?*

Alunos (em coro): - *O mar.*

Professora: - *E o barco seria o quê?* (mostra as ilustrações do livro, movimentando-se pela classe).

Alunos (em coro): - *Os caminhos.*

Professora continuando a leitura em voz alta:

*Se a casa fosse mãe, seria mãe das janelas,
Conversaria com a lua sobre as crianças
estrelas,
Falaria de receitas, de pastéis de vento, quindins,
Emprestaria a cozinha pra lua fazer pudins.*

A professora pergunta: - *Com quem ela conversaria?*

Alunos (em coro): - *Com a lua.*

Professora: - *O que ela falaria?*

Alunos (em coro): - *Sobre receitas.*

Professora: - *Sobre quais receitas?*

Alunos: (respondem em coro e falam também, alguns juntos com outros): - *Sobre receitas de doce que as mães fazem.*

Professora (voltando a questionar sobre o texto): - *E que palavra rima com quindim? Eu já expliquei o que quindim quer dizer?* (anda pela classe, mostrando as ilustrações).

Alunos: (alguns respondem dizendo): - *Joaquim, fim.*

Professora continuando a ler:

*Se a terra fosse mãe, seria mãe das
Sementes,*

*Pois mãe é tudo que abraça, acha graça e
ama a gente.*

Professora: - *Quem são os filhinhos?*

Alunos: (em coro). - *As sementes!*

Professora: - *O que é semente? Qual plantinha tem sementinha?*

Alunos: (vão respondendo): - *Laranja, mamão, melancia, ponkan, (nomeiam muitas
frutas que têm sementes, inclusive coco).*

Professora: - *A K. disse uma coisa interessante, será que coco se planta com semente?
Hummm!!! Depois pensamos nisso, tá K.. (e continua a leitura).*

*Se uma fada fosse mãe, seria a mãe da
alegria,*

Toda mãe é um pouco fada...

Nossa mãe fada seria.

Antes que a professora faça as perguntas sobre o texto, as crianças se amontoam para ver as ilustrações e começa uma movimentação maior pela classe. A professora pede que se sentem e busca controlar os alunos, perguntando se pode continuar.

Professora (continua lendo):

Se uma bruxa fosse mãe,

Seria mamãe gozada:

Seria a mãe das vassouras, da Família

Vassourada!

E interpela a classe: - *Por que fala de vassoura?*

P.: - *Por que ela 'avoa'.*

Professora:(mostra as ilustrações para os alunos e quem já viu, começa a se alvoroçar.
Ela põe ordem na classe e continua):

*Se a chaleira fosse mãe, seria mãe da água
fervida,*

faria chá e remédio para as doenças da vida.

Professora: - *Ela fazia remédios, chás? Quais?*

(M. pede para ir ao banheiro)

Alunos: (falando, uns junto com os outros e falam de muitos chás): - *Chá de 'sadreira'. De 'santa Maria'. De 'hortelã'.*

Professora: (continua a leitura, mesmo precisando chamar bastante a atenção da classe):

*Se a mesa fosse mãe,
As filhas, sendo cadeiras,
Sentariam comportadas,
Teriam 'boas maneiras'.*

(A Professora interrompe o texto e pergunta às crianças): - *Será que todo mundo aqui é comportado como as cadeiras? Boas maneiras – o que é isso? Saber ouvir é boas maneiras? Só que tem gente aqui que não sabe ouvir, que não tem boas maneiras. Bem, vamos continuar.* (E faz duas perguntas de uma só vez): - *Quem seriam as filhinhas das cadeiras? O que é mãe postiça?*

Alunos: (alguns respondem em coro mecanicamente). - *As cadeiras.*

Professora: (tenta conseguir a atenção das crianças. G. bate o lápis insistentemente na carteira. Professora continua a ler):

*Cada mãe é diferente; mãe verdadeira, ou
postiça,
mãe vovó e mãe titia, Maria, Filó,
Francisca.*

Professora pergunta novamente: - *O que é mãe postiça?*

F.: - *É mãe gêmea.*

Professora (explicando): - *Até nós podemos ter mãe postiça. Mas existem crianças que são criadas pela avó, pela tia. Essa que cuida no lugar da nossa mãe, é postiça. Mas o importante é que se tenha alguém para cuidar de nós.* (Os alunos começam a contar

muitas histórias de amiguinhos, primas, tios, conhecidos, vizinhos que têm mães postíças).

Professora: (faz cessar os 'casos' e continua a leitura do livro dizendo): - *Bem, vamos terminar.* (E a professora tenta conseguir a atenção das crianças. G. bate o lápis insistentemente na carteira. Professora continua a ler):

*Dona Mamãe ralha e beija,
Erra, acerta, arruma a mesa,
Cozinha, escreve, trabalha fora.*

(Antes que a professora faça as perguntas, os alunos já contam que é o pai, mãe, avó etc, quem trabalha fora. Os alunos se levantam, falam junto uns com os outros).

Professora: (pedindo a atenção das crianças que contam suas histórias de vida, sem mais prestar atenção à história que está sendo lida, com exceção da A.).

Professora diz à classe: - *Senta para ouvir que já está cansativo, mas, olhem, já está terminando. Olhem, a., 'A' .. Vocês que dão bastante palpite...*(e lê o final da história):

*Têm até pai que é 'tipo mãe'...
Esse, então é uma beleza!*

(E finaliza a leitura fazendo o seguinte comentário): - *Hoje a professora está triste porque não consegue terminar. Calma. Calma gente!*(continua a falar, agora se remetendo ao texto): - *Hoje as pessoas todas precisam ajudar, mesmo que sejam homens.*

Alunos: (juntos, ou uns com os outros, ou um mais alto que os outros, contam que ajudam em casa e o que fazem para ajudar).

Professora: (resumindo)- *Deu para entender, apesar da história ser compridinha? Vocês gostaram? Olhem, o 'D'. quer contar o que ele faz.*

D.: - *Eu lavo a cozinha, arrumo a cama e limpo o banheiro.*

V.: - *Eu varro, arrumo e tiro o pó do sofá.*

A.: *Eu 'rumo' cozinha, 'barro' a casa, lavo a área.*

M.: (quando ele vai falar a classe toda ri muito. Ele se aparenta muito tímido) - *Eu lavo o 'corredô', limpo o quintal, gosto de lavar louça.*

Professora: - *Isso! Todo mundo é útil e tem que colaborar.*

(Bate o sinal do intervalo. Os alunos se organizam em fila e cantam: 'Meu lanchinho' e a professora os manda para o recreio e vem explicar que faltou fazer algumas atividades relacionadas ao texto e relacionadas também às outras matérias. Em Língua Portuguesa: Mãe lembra o quê? Levantamento das palavras sugeridas pela palavra Mãe, e acrescenta que ainda faria o levantamento de todas as palavras sugeridas pelos alunos, mesmo que isso demorasse mais de um dia; a escrita dos nomes das mães dos alunos, com um destaque para as letras iniciais; a listagem dos presentes que as mães gostariam de ganhar, com o questionamento das palavras; em Ciências, a escrita de receitas de chás; em Geografia, o levantamento do material que é utilizado nos diferentes tipos de construção).

PROTOCOLO 3

DATA: Maio/01

ESCOLA: II

PROFESSORA: N.N. (em caráter de substituição).

CLASSE: 2ª série.

CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE

Esta é a mesma classe de segunda série onde foi feita a filmagem da aula com a música, Aquarela. Nesse momento a professora titular está em gozo de licença prêmio. A professora N. dispôs os alunos de uma forma diferente daquela em que estavam agrupados anteriormente. Os agrupamentos mostravam-se bem heterogêneos: alunos que já haviam avançado na aquisição da leitura e escrita sentados perto dos que ainda não haviam avançado tanto.

A professora já havia colocado na lousa o cabeçalho em letra cursiva, com destaque em vermelho para as letras iniciais e estava desenvolvendo uma atividade de matemática, onde os alunos, usando o material dourado, faziam trocas em base dez. Para finalizar a atividade, a professora propôs a solução de problemas com adição e subtração. Para tanto, distribui aos alunos, uma tira de papel sulfite com cópia xerox do seguinte problema e com uma ilustração de uns passarinhos posados no galho de uma árvore: 'Neste viveiro havia 356 passarinhos. Foram vendidos 124 passarinhos. Quantos passarinhos ficaram no viveiro?'

D.: (lê o problema mexendo os lábios. Ao final da leitura diz): - *Ah! É conta de menos.* (e resolve o problema).

W.: (olha o problema, deixa o xerox sobre a carteira e volta a copiar os exercícios de trocas 1ue ainda estava na lousa).

V.: (lê o problema e arisca): - *Acho que é conta de mais.* (pensa mais um pouco e conclui): - *Não. É de menos.* (Vai ao caderno para realizar a operação e efetua uma adição. A professora o questiona sobre a palavra 'venderam'. Ele olha para a professora, olha o problema e refaz a operação).

J.: (vai oralizando o texto para P., mostrando as sílabas e apontando com os dedos): - *Nes/te/vivei/ro/tem/...* (P. não presta atenção. Está contando os passarinhos. J. pára de ler e também passa a contar os passarinhos. J. começa a pintar a ilustração. J. começa a pintar também, mas interrompe a atividade, lê de novo o enunciado do problema e faz uma adição).

R.: (lê o problema, oralizando, e no lugar de passarinho, diz pássaro. Lê novamente o problema para si mesmo e depois para o seu colega. Só que não faz operação nenhuma).

Muitos alunos fizeram adição. A professora questiona a classe em relação à: quantos passarinhos tinham e quantos passarinhos ficaram. Alguns alunos mexem em seus problemas enquanto são questionados. A professora vai à lousa e conversando com os alunos resolve o problema).

PROTOCOLO: 4

ESCOLA: I

PROFESSORA: M.L.

DATA: Dezembro/2000

CLASSE: 1ª série

Caracterização da classe

Nesse momento a classe de 1ª série está em final de ano. Todos os alunos já dominam a base alfabética da língua escrita. A professora, após ter trabalhado oralmente o tema 'Natal', carimbou um papai Noel carregando um saco de presentes, na folha do caderno das crianças e pediu que elas tivessem uma 'conversa com Papai Noel' e depois

escreverem essa conversa no caderno. As crianças se puseram a escrever e enquanto o faziam iam perguntando à professora como deveriam escrever determinadas palavras, ao que a professora, sempre questionando, procurava levar as crianças a pensarem sobre as suas dúvidas. A seguir propõe a cada aluno que leia seu texto. De modo geral, inicialmente as crianças se concentraram na tarefa de escrever e enquanto o faziam oralizavam o que haviam escrito, mexendo os lábios e murmurando as palavras já escritas. Alguns retomavam o texto, para continuar a sua escrita.

Professora: - *C., vem ler aqui.*

C.: (vai à carteira onde a professora está, no fundo da classe, abre o seu caderno e começa a falar o texto de uma forma bem rápida. A professora pede que ela leia mais devagar. Ela começa a oralizar o texto devagar, apontando com o dedo as palavras no seu texto, assim grafadas:

'Papi' Noel eu gosto de você muito muito muito.

Papai Noel eu sei que você 'combra' muito presente. Papai Noel meu nome é C.'.

E C. oraliza: *Papai Noel, eu gosto de você, muito, muito, muito. Papai Noel, eu sei que você compra muito presente. Papai Noel, meu nome é C.*

C: Enquanto 'lê', onde está escrito 'combra', C oraliza compra.

Professora: Pede que ela leia mais devagar e C passa a oralizar mais devagar, soletrando o texto e apontando as palavras com o dedo e, novamente, onde está escrito 'combra', oraliza 'compra'.

Professora: (Aponta em seu caderno a sílaba 'bra' de 'combra' e pergunta): - *O que está escrito, realmente?*

C: (Oraliza, novamente): - *Compra.*

Professora: (Insiste, pronunciando pausadamente e apontando novamente em seu caderno): - *Com...o quê?*

C: (olha e diz): - *Com...com... 'combra'. Tem que corrigir!*

(A aluna fecha seu caderno e volta para sua carteira e corrige).

A professora chama outra aluna que vem para perto da professora e oraliza o texto todo sem nada apontar. Ganha 'Excelente' e volta para a sua carteira.

A professora chama para ler, em seguida, a aluna L. Ela também oraliza sem apontar o texto que escreveu:

'Converçar' com Papai Noel

Papai Noel eu gosto de você eu queria que você me desse um presente. Eu queria andar na sua 'carrosinha' mas um dia eu vou deixar uma carta para você. Eu vou esperar pelo aniversário de Jesus porque o Natal é muito emocionante. Você vai trazer o meu presente eu vou gostar do dia 25 de Dezembro.

A aluna oraliza: *Conversa com Papai Noel*

Papai Noel, eu gosto de você. Eu queria que você me desse um presente. Eu queria andar em sua carrocinha, mas, um dia eu vou deixar uma carta para você. Eu vou esperar pelo aniversário de Jesus porque o Natal é muito emocionante.

- Você vai trazer o meu presente? Eu vou gostar do dia 25 de dezembro.

Professora: - *Parabéns. Ficou lindo viu, L. Agora vem o 'O'.*

O.: *Escorrega o dedo abaixo das palavras no texto que escreveu e oraliza:*

Oi Papai Noel. O Natal está chegando, eu quero que você me dê de presente um aviãozinho de brinquedo. Papai Noel, aonde você vai? Como você vai daqui nas nuvens? Como você sai 'daonde' você mora? Papai Noel obrigado por aquele piano que você me deu e também pelas fitas de vídeo game e você vai ter que dar dois presentes para Jesus porque no natal é aniversário dele e quando chegar a noite... (interrompe a leitura e diz à professora que tem que escrever a palavra 'para'. Ela não estava escrita e ele imediatamente observa, se auto-corrigue e continua☺): 'para' me dar o presente, você vai ter que entrar pela sala de jantar para você cear. Eu vou deixar a árvore de Natal acesa.

Professora: *Tá linda a sua história. Tá demais. Parabéns!*

Vem P., vem ler.

P.: (vai para perto da professora e passa a oralizar):

Eu vou pedir estes presentes para você: um play estation, um c.d. play estation e um c.d. para C.d. rom. (interrompe a leitura e diz: Ah! Esqueci de escrever e uma bola de futebol topper. Volta à sua carteira e se põe a escrever).

Outros alunos vêm até a professora para a leitura de seus textos. Ao demais, enquanto esperam por sua vez, em suas carteiras, ficam murmurando o que escreveram, mexendo bastante os lábios enquanto estudam seus textos.

PROTOCOLO 5

ESCOLA: I

DATA: MAIO/00

PROFESSORA: M S

CLASSE: 2ª série B

Caracterização da classe

Classe de 2ª série com alunos se encontram em diferentes níveis de domínio da base alfabética da língua escrita. Alguns já a dominavam e outros que ainda não. Devido a proximidade do dia das mães a professora fazia um levantamento do que os alunos gostavam e do que eles não gostavam que suas mães fizessem com eles e foi listando na lousa o que eles iam dizendo:

Não gosto:

Que me leve para tomar injeção.

Quando me bate

De bronca

Quando me dá castigo

Que conte os meus segredos

Que grita

Que xinga

Que lê o meu diário

Que implica

Que liga o som alto enquanto vejo TV

Que me tire de uma brincadeira

Quando desliga a TV ou muda de canal

Quando me leva para tomar banho durante uma brincadeira

Quando pega o meu dinheiro

Quando obriga a comer uma comida que eu não gosto

Quando regula comida para mim

-

Professora: - *Atenção! Tem gente falando pra caramba e alto! Ta conversando, tudo bem, mas a altura da conversa..., fica complicado! Olhem, nós vamos estar observando as páginas 156 e 157 no livro de Estudos Sociais. 'C', 'O', olhem para o desenho. Do que será que tá falando este desenho, este texto? (a ilustração tem o título 'Dia das mães' e mostra uma mulher negra olhando amorosamente uma criança em seu colo. O bebê também olha para a mulher).- Do que será que está falando este texto?*

Alunos: (em coro)- *Dia das Mães!*

Professora: - *Aqueles que já conseguem juntar as letrinhas. Aqueles que já sabem ler: leiam o título! O que é que está escrito aí? Quem vai ler para mim este título em vermelho? Levantem a mão!*

(os alunos se alvoroçam. Muitos querem ler e já dizem o título do texto).

Professora: - *A 'M' vai ler o título para nós.*

Alunos: (protestam, pois todos querem ler).

Professora: - *O título. Só o título. Onde está o título deste texto?*

Aluno: - *Em cima, em cima do texto. Em cima da mãe. (referindo-se à mãe da ilustração).*

Professora: - *Agora para quem ainda não sabe ler, vamos olhar para estas fotos. 'A', do que você acha que está falando este texto?*

A: - *Da mãe.*

Professora: - *Isto mesmo! Da mãe. Por que você acha que está falando da mãe? 'E', nestes dois textos...Quantos 'E's têm nesta classe? Um só! Só ele que vai falar!*

- *Por que parece que vai falar das mães aí? A fotografia mostra alguma coisa? Pela foto dá para perceber que é da mãe? Que é de mãe que vai falar? Só de olhar o desenho, eu já sei que aqui vai estar falando de mãe, de filho, de criança mamando, de criança no colo da mãe? (Os alunos quase não têm tempo para responder a tantos questionamentos e a professora levanta o livro em frente à classe apontando as gravuras. Aponta a gravura da página 157 e diz): - Tem uma mãe com uma criança? Agora vamos observar a escrita desses dois textos. Olhem para este texto na página*

156! (um texto informativo, em três parágrafos, escrito em seis linhas contínuas e bem espaçadas) - *Olhem como está a escrita da página 156.* (passa o dedo escorregando pelas linhas do texto impresso) - *Olhem como é a escrita do texto da página 157.* (o texto da página 157 é um poema e a professora passa a mão sobre o texto todo e repete o movimento no texto da página 156 enquanto isso os alunos vão observando e acompanhando o que a professora diz).

Aluno: *A 157 é um poema!*

Professora: - *Isso! Muito bem! É um poema. Como é que você descobriu que é um poema aqui e aqui (apontando o texto da página 156) não é um poema?*

Alunos: (três alunos falam ao mesmo tempo) *Pelas escritas. Aqui tem linha (falando do texto informativo). É o tipo. Porque a diferença ... é o escrito.*

Professora: *É o jeito da escrita. Olha quanta coisa eu descobri sem nem precisar olhar o texto. Este texto aqui vai falar de mãe porque tem uma mulher olhando com carinho uma criança.* (aponta a gravura da página 156 e a seguir apontando para a gravura da página 157, continua falando com as crianças). *Aqui também tem uma mulher com uma criança. Alguém já leu o título para a gente? Qual é o título, 'F'?* (F. e mais três alunos respondem: 'Dia das mães' e a professora continua). *Aí eu olhei para a parte escrita e vi que este tipo de escrita, que é em prosa, (aponta o texto da página 156) é diferente deste aqui, que é um poema.* (aponta o texto da página 157). *Este é um poema e este outro, é um outro tipo de texto.* (Segue abaixo a transcrição dos dois textos):

Dia das mães

(página 156)

Todo dia é dia das mães. Comemora-se o dia das mães no segundo domingo de Maio.
As mães fazem qualquer sacrifício para o bem de seus filhos.
Devemos respeitá-las e tratá-las com carinho.

Dia das mães (página 157)

J.G. de Araújo Jorge

A coisa melhor da vida
Que um dia me aconteceu

Foi a mãezinha querida
Que por sorte Deus me deu.

Agora sou pequenino
Mas quando um dia eu crescer,
Vou zelar por seu destino
Vou cuidar do seu viver.

Professora: (pedindo a um aluno que leia o texto da página 156). - *Lê para gente, lê.*

Aluno: (silabando) *Co/o/me/mo/rar o dia das mães/no/ se/gun/do/do/do/minnn/go.do
domingo de Maio/*

Na página do livro a palavra 'segundo' era a última palavra grafada na linha e como não cube, inteira, foi necessário separar sua última sílaba 'do' e logo a seguir apareceu grafada a palavra domingo, ficando desse modo, o 'do' - final de 'segundo' - seguido do 'do' - inicial de 'domingo' - e o aluno se detém por um tempo tentando decodificar e repete a silabação das palavras prolongando a sílaba 'min', em domingo e depois de decifrar a palavra domingo acaba repetindo: *do domingo de Maio.*

Aluno: (continua a ler): *As/mães fazem qual/quer saaa/crifício/ pa/ra o/bem/
de/se/us/fi/lhos/.* (Neste segmento ele prolonga a sílaba 'sa' de 'sacrifício' e continua oralizando): *de/vê/mos/ res/pei/tar/la/e/dar/a/e/la/mui/to/ca/ri/nho.*

Professora: - *Aqui diz, aqui tá falando: 'as mães fazem qualquer sacrifício para o bem de seus filhos.' Aqui é uma frase. Alguém tá dizendo alguma coisa. O que é que este alguém tá dizendo? Explica para mim o que quer dizer isto?*

Aluno: - *Elas 'fais' qualquer coisa para ver 'nóis' feliz.*

Professora: - *Será que toda mãe tem este jeitão? Explica pra mim o que quer dizer isto?*

Aluno: *Não, tem algumas que não 'faz' isso.*

Professora: - *A gente não pode dizer que todas fazem sacrifício. O normal, o normal, não, a maioria faz muita coisa pelo filho.*

Aluno: *Algumas 'abandona'.*

Professora: - *Algumas abandonam. Algumas abandonam, porque não podem cuidar. A gente não pode falar que todas fazem sacrifício. São várias as situações. Às vezes, um*

texto traz informações que não é de todo verdadeira. Outra coisa que está escrito aqui, ó: 'Devemos respeitá-las e dar a elas muito carinho'. Claro que a gente tem que respeitar. Mas, a gente tem que respeitar só porque ela é mãe? Por que a gente tem que respeitar, hein, 'C'?

C: - Porque elas 'faz' bastante coisa importante para a gente.

Professora: Só as mães a gente deve respeitar? Ou será que é porque além de ser mãe, ela é um ser humano e merece respeito?

Aluno: - Porque a mãe dá carinho.

Professora: - Mas e a mãe que não dá carinho? A gente desrespeita? Pode falar qualquer coisa? Só respeita quem dá carinho. E quem trata a gente bem, mas não fica abraçando e beijando? Esta eu não vou respeitar? Não é um ser humano? Tem gente que faz coisa boa, mas também dá umas pisadas na bola e põe a gente no banheiro, não é, 'V' faz estas coisas. Faz coisas certas e faz coisas erradas.

Aluno: - Não! Minha mãe nunca me pôs no banheiro.

Aluno: - A minha também não!

Aluna: - A minha, às vezes, põe. Fiquei com raiva quando ela me pôs no banheiro? Fiquei, mas passou.

Professora: - Tudo passa. Algumas coisas passam.

Alunos: (falam todos ao mesmo tempo, vão contando histórias de quem já ficou de castigo, de quem nunca ficou etc).

Professora: (tentando acalmar e conseguir a atenção da classe novamente) - Pessoal, aqui ó! (batendo três palminhas para chamar a atenção da classe) Tem aí no livro dois tipos de texto: Um que dá informações e outro que é um poema....

Aluno: (interrompendo a fala da professora) - A gente fala as coisas só na hora da raiva...

Professora: (continua com a aula). 'F', leia o poema para a gente. Oh! Oh gente, vamos ouvir o poema!

F: (lê o poema).

Professora: - *Olhe como é a leitura! Como a gente lê o texto que traz informação.* (professora lê oralmente o texto da página 156 e diz:) - *Este foi um texto que traz algumas informações sobre o dia das mães. Na página 157, é um poema.* (A professora lê o poema com ênfase e comenta:) - *A gente lê de forma diferente, não lê? A leitura, a entonação da voz, o jeito de ler é diferente, não é? Dá para perceber a diferença entre texto informativo e poema? Cada um agora vai fazer a leitura silenciosa do poema da página 157. Quem não consegue ler o texto todo, tenta descobrir, tenta ler algumas palavrinhas que está escrito aí. Tá? Vai passando o dedinho embaixo vendo se consegue ler.*

Aluno: - *Parece que você nem tá lendo. É só com o pensamento.*

Professora: - *Isto! Só com o pensamento!* (A professora dá um tempo para os alunos lerem. Esses por sua vez, lêem baixinho, mas mexendo os lábios e articulando os sons. Nem todos tinham acabado quando a professora sugere passarem para a atividade de leitura coletiva. Alguns alunos pedem tempo e outros já começam a ler. A professora segura a classe interrogando:) - *'J', você viu que no poema tem o seu nome? O autor desse poema é 'J' também. Ele é J de Araújo 'J'. Vamos fazer a leitura coletiva? O que é leitura coletiva, gente?*

Alunos: - *Todos juntos!* (Eles tentam acatar a sugestão da professora e se põem a ler, mas mexendo bem com os lábios ao articularem o som das sílabas ou de palavras. Um aluno não conseguia acompanhar o coro que se instalou na aula de leitura e com a sua companheira de carteira acontecia a mesma coisa. Ela olhava desesperadamente tentar ver para onde ele estava olhando e passava o dedo na página impressa. Ele havia engasgado no til da palavra mãe. A professora veio duas vezes à carteira deles e apontou a palavra que estava sendo lida pela classe. Eles tentavam acompanhar a leitura. A menina, diante da dificuldade encontrada, passa novamente a olhar seu texto de cima para baixo e o do seu colega, para ver se encontra onde ele estava lendo. Ambos não conseguem acompanhar o ritmo da leitura da classe e a menina permanece de boca fechada. Só olha para o texto do colega e para o próprio colega, sem falar nada. Sem nem mesmo tentar mexer os lábios).

Professora: (organiza um jogral explicando que:) - *Os quatro primeiros versos são dos meninos. Os quatro últimos, são das meninas. O título: todo mundo junto. A minha mãezinha, todos juntos.*

Alunos: (lêem o texto três vezes em coro)



Professora: - *Agora vamos fazer assim, ó! Última leitura e depois jogral. Só que têm que ler com mais atenção. Cada verso é cada linha do poema. Então, o primeiro verso, meninos. Segundo verso, meninas e assim por diante. O título todo mundo lê junto.* (os meninos tropeçam em seu verso e as meninas zombam deles. A Professora diz para não rir e manda todo mundo recomeçar a leitura do jogral. Os alunos relêem o texto e a professora vai à lousa para realizar o registro das atividades no roteiro de atividades e os alunos copiam em seus cadernos):

-leitura do livro de textos sobre o dia das mães.

Livro: Eu gosto de Estudos Sociais.

Páginas: 156 e 157.

Leitura Silenciosa

Coletiva

Jogralizada.

E o sinal do recreio é dado e os alunos se apressam para sair enquanto a professora organiza a saída.

PROTOCOLO 6

Escola: II

PROFESSORA: E

DATA: Maio/01

CLASSE: 2ª série.

CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE

Esta classe, inicialmente esteve sob a regência da professora S que era a titular depois, enquanto esta gozava sua licença prêmio foi substituída pela professora N. Como a professora S, ao término de sua licença acabara por se aposentar, deixando a classe vaga, houve um remanejamento de professoras ao se proceder a nova atribuição, de acordo com a escala da escola e a professora que estava com a 4ª série veio para a 2ª e a substituta da 2ª foi para a 4ª série e a classe está agora sob a regência da professora E.

No dia dessa filmagem os alunos estavam alvoroçados e faziam um caça – palavras cujo desafio era encontrar as palavras: perdoar, consolar, repartir, respeitar, paciência,

ajudar, humildade, lealdade otimismo, sinceridade, carinho e confiança que estavam listadas acima do quadro de letras.

V. pergunta à professora: - *Para achar as palavras, eu tenho que olhar aqui* (mostrou o quadro de letras) *mas antes eu tenho que escolher uma palavra daqui?* (mostrou as palavras discriminadas acima do quadro de letras).

Professora: (para a classe, respondendo a dúvida da aluna) - *Que letra é essa? Então, você tem que encontrar o 'c'. Olhe* (ela lê) *com/so/lar/.Viu, viu, eu achei primeiro. Viu, olha: con/so/lar/. Não, não. Não copia, não senão você não aprende. Cadê o lápis vermelho. Olha, começa a pintar daqui, ó! Con/so/lar.* (A Professora acaba a atividade e vai à lousa e faz o cabeçalho):

GARÇA, 31 DE MAIO DE 2001.

HOJE É QUINTA-FEIRA.

V: (Dirigindo-se à professora): - *A gente não fazia esta data assim!* (A professora ignora o comentário da aluna e termina de fazer o cabeçalho e percorre a classe, ajudando alguns alunos a achar as palavras).

K.: (passeia na classe e vem à carteira de V. e pergunta comentando:) - *Quantas você achou? Só quatro..., 'nóis acho' sete!*

V.: - *Acho que achei uma!*

K.: - *Que palavra que é?*

V.: (apontando: RASLONOC, olha bem a palavra e diz:) - *Não, não é. Mas agora achei perdoar* (K. põe-se a ajudar V., depois passeia pela classe, mostra as palavras para outros alunos. Ela ia e vinha pela classe).

B.: (aluna que ainda não domina a base alfabética da língua escrita começa a pintar a palavra repartir que está escrita ao contrário, depois que ela lhe é mostrada pela professora. Pinta, mas se esquece de pintar o 'r' final.

Pesquisadora: (pergunta aos alunos que estão sentados em dupla atrás de sua carteira):
- *'A', quantas você achou?*

A.: *Oito.*

Pesquisadora: (apontando a palavra perdoar, pintada em vermelho)- *O que está escrito aqui?*

A.: (olhou muito a palavra) - *Eu não sei ler.*

Pesquisadora: (mostrando a palavra repartir, pintada em amarelo). - *O que está escrito aqui, onde você pintou de amarelinho?*

R.: - *Eu também não sei ler. Por isso é que 'nóis tá sentado junto'.*

D., K. e K. que já dominam a leitura verificam seus achados. K. deixa sempre o grupo e vai ajudar os colegas. Ela ajuda bastante o V..

V.: (para a pesquisadora que está sentada do seu lado). - *Aqui é uma palavra?*

Pesquisadora: - *Por que você pintou? Você achou essa palavra?*

V.: - *Meus amigo me ajuda.* (Pesquisadora pede para ele ler. A palavra é otimismo, escrita de trás para frente. V. tenta ler a palavra ao contrário e diz): - *Eu acho que não é palavra não.*

A classe toda se movimenta e os alunos pintam as palavras que outros encontram, dando conta da tarefa solicitada. Eles pintam, mas não excluem as palavras pintadas do quadro das palavras que fica acima do quadro das letras.

A. e R., que assumiram que não sabiam ler as palavras do caça palavras, desinteressam-se da atividade e vão para perto da estante de livros, que fica no fundo da sala. Pegam um livro e começam a ler juntos. Depois, fazem a mesma coisa com mais uns três livros e passam depois a trocar e a folhear livros individualmente, e acabam levando os livros para a carteira. Aos poucos, Outros alunos vão se juntando a eles, pegam, também, livros e mostram interesse alguns percebem que Á e R estão sendo filmados e demonstram interesse pela filmadora, também querem ser filmados e se juntam ao grupo. D. protesta veementemente, reclamando: - *Ninguém nunca me filmam!.*

Pesquisadora: (⊗Voltando-se para V) - *Quais palavras faltam para você?*

V.: - *Seis.*

Pesquisadora: - *Eu achei paciência e está pertinho da palavra ajudar.*



V.: - *Ela está assim ou assim?* (gesticula indicando a posição horizontal e vertical e com a informação da posição, encontra a palavra paciência, mas ele já está sem paciência).

R. e D. se interessam por V e a pesquisadora nós e se juntam a eles.

R.: (Apontando para a folha de caça palavras de V): - *Ó! Aqui está escrita a palavra sinceridade. Pinta. Pinta!*

Professora: (tentando pôr ordem na classe): - *Gente, marque o nome na folha que eu vou recolher.* (a professora recolhe as folhas da cruzadinha e propõe à classe uma aula de leitura. Para tanto distribui uma folha mimeografada com o texto 'Aventuras de um feijãozinho' e diz): - *Quem quiser ler, pode ler alto uma frase.*

R.: (lê uma frase e pergunta): - *Só uma linha professora?*

Professora: - *Só.*

(K. levanta-se de seu lugar e vem à carteira de R. para mostrar o que tinha que ler dizendo): - *É só uma linha.*

K.: (choramingando)... *mas a professora falou para mim ler!* (Cruza os braços e emburra).

Pesquisadora: - *Você já leu baixinho?* (pergunta à K. que abana a cabeça em assentimento enquanto K., sentada com a K. emburrada, lê um parágrafo maior e vai lendo o texto todo, sem prestar atenção à classe que se dedica a fazer o que tem vontade de fazer e o que é possível fazer. A Pesquisadora se dirige ao A. que pinta a gravura mimeografada do texto): - *Você já leu?*

A: - *Eu não sei ler.* (continua a pintar seu desenho e pesquisadora não consegue convencê-lo a ler e volta-se para K.)

Pesquisadora: - *K, você me contaria o que você leu?*

K: (ainda emburrada) - *Não sei! Pergunta para a K que leu tudinho!*

Pesquisadora: - *Mas eu queria ouvir de você qual foi a aventura do Feijãozinho.*

K: (ainda faz uns bicos de ofendida e se decide) = *Então eu vou ler de novo.* (lê o texto todo em voz alta e depois de ler, diz): - *Mostra a história de um moleque que comprou um feijãozinho e aí, o feijãozinho ficou grande e aí depois o moleque ficou fazendo um monte de perguntas para o feijão grande* (volta ao texto e lê as perguntas feitas pelo

moleque e olhando para a pesquisadora disse): - Ó, o menino ficou perguntando as coisas que ele não sabia. (e encerra a conversa e a leitura)

A sequência da aula foi a mesma: os alunos iam lendo uma linha por vez. Quando o texto acabava, a professora solicitava a quem não tivesse lido ainda, que lesse uma linha do texto, até que todos se deram por satisfeitos.

PROTOCOLO 7

ESCOLA: I

PROFESSORA: M L

DATA: Maio/00

CLASSE: 1ª série

A professora distribui o texto mimeografado, escrito em letras maiúsculas:

"UMA PALMADA BEM DADA".

CECÍLIA MEIRELES

É A MENINA MANHOSA

QUE NÃO GOSTA DA ROSA,

QUE NÃO QUER A BORBOLETA

PORQUE É AMARELA E PRETA.

QUE NÃO QUERA MAÇÃ NEM PÊRA

PORQUE TEM GOSTO DE CERA,

QUE NÃO TOMA LEITE

PORQUE LHE PARECE AZEITE

QUE MINGAU NÃO TOMA

PORQUE É MESMO GOMA.

QUE NÃO ALMOÇA NEM JANTA

PORQUE COÇA A GARGANTA.

QUE TEM MEDO DO GATO

E TAMBÉM DO RATO,

E TAMBÉM DO CÃO

E TAMBÉM DO LADRÃO

QUE NÃO CALÇA MEIA
PORQUE DENTRO TEM AREIA,

Ó MENINA LEVADA!
QUER LEVAR UMA PALMADA?

UMA PALMADA BEM DADA
PARA QUEM NÃO GOSTA DE NADA.

Após distribuir os textos mimeografados aos alunos, a professora fixou à lousa um cartaz, com o mesmo texto, também escrito em maiúsculas. Os alunos imediatamente passaram a explorar individualmente seus textos, mexendo os lábios e emitindo sons das palavras.

Professora: (Dirigindo-se ao cartaz que havia afixado na lousa) - *Como eu sei que isto é uma poesia?*

Alunos: - *Pelo escrito.*

Professora: - *Quem é a autora da poesia?*

Alunos: (em coro) - *Cecília Meireles.* (O nome da autora estava escrito logo abaixo do título).

Professora: (vai ao cartaz pregado à lousa e lê silabando e os alunos a acompanham): *U/ma/pal/ma/da/bem/da/da.* (enquanto oraliza, a professora aponta as sílabas uma a uma, correspondendo ao som que os alunos emitem: e assim prossegue): *É/a/me/* (alunos antecipam a palavra menina, ao que a professora diz): - *Não, vamos juntos!* (E repete soletrando e apontando as sílabas): *me/ ni/na/.* (E a classe repete em coro): *Que/não/gos/ta* (alunos antecipam) - *de/ nada.* (professora chama a atenção mostrando a sílaba seguinte): *da/ro/sa/.* Nos versos seguintes: *Que/não/ quer/ a bor/* (alunos antecipam a palavra borboleta, ao que a professora pede que leiam no ritmo da classe e os alunos seguem então as sílabas apontadas). E a leitura continua:

Por/que/é/a/ma/re/lla/e/pre/ta/

Que/não/quer/ma/çã/ nem/pê/ra/

Por/que/tem/ (os alunos antecipam a palavra 'gosto' e a professora segura a leitura chamando a atenção para a sílaba 'gos'): - *Olhem, vejam como eu leio: gos/to.*

Que/não/ (os alunos antecipam a palavra 'toma' e a professora segura a leitura para perguntar): - *O que é mesmo que está escrito?* (E a leitura continua): *Por/que/* (os alunos param, não lêem o 'lhe' e a professora diz): - *Gente é o 'L', o 'H' e o 'E'.* (Os alunos dizem então): *lhe.* (a professora volta, então, a apontar o verso desde o seu início e vai novamente soletrando com os alunos e prosseguem): *por/que/ lhe/* (os alunos antecipam 'parece azeite' e A leitura assim se desenvolve: A professora silabando e apontando as sílabas e as crianças seguindo as suas indicações, mas sempre fazendo algumas antecipações).

Depois dessa leitura em coro, a professora lê o texto pausadamente para as crianças e após a leitura ela questiona a classe:

Professora: - *Quem daqui é igual a menina da história? Não tem ninguém porque aqui, ninguém é enjoado. Vocês gostam de tudo. Tudo o que a mamãe põe na mesa, vocês gostam.*

Aluna: - *Ah! Eu não como tudo, não. Menos salada!*

Professora: - *Vocês gostam de salada? Vamos falar, cada um de uma vez, levantando a mãozinha. Quem quer falar do que gosta e do que não gosta. Um ponto que você seja igual a menina da história. Levanta a mão.*

G: - *Eu não gosto de fruta e nem de verdura.*

Professora: - *Por quê?*

G: - *Porque eu não acho bom.*

Professora: - *Não acha bom? O que a mamãe diz quando você não come fruta e verdura?*

G: - *Nada.*

Professora: - *Nada! E você?* (aponta outro aluno)

Aluna: - *Eu sou dengosa igual a menina.*

Professora: - *Dengosa? Igual a menina? O que é que você não gosta, por exemplo?*

Aluna: - *Eu não gosto de fruta.*

Professora: - *Ah! Então tá bom. (voltando-se para outro aluno) L, é bom comer fruta? Você não gosta de fruta, gosta?*

(A professora seguiu perguntando e os alunos foram dizendo do que não gostavam e depois das perguntas sobre o que gostavam ou não de comer ela lançou outra pergunta): - *A menina da história é enjoada só para as coisas de comer?*

J: - *Ela não gosta da natureza.*

Professora: - *Por que você diz isso?*

J: - *Por que ela não gosta da borboleta amarela e preta e da flor.*

Professora: - *Quem gosta de mingau?*

Alunos: (respondem ao mesmo tempo, que adoram mingau e a conversa se generaliza).

Professora: - *Na folhinha que eu dei, vamos circular o nome da poesia.*

Alunos: (em coro) - *Uma palmada bem dada.*

Professora: (lê apontando as sílabas no cartaz da parede e pergunta às crianças): - *Na folha de vocês está escrito: Uma palmada bem dada. Olhem lá em cima. O nome da poesia.*

Alunos: (Localizam o título e começam a pintar. Alguns mostram a tarefa pronta para a professora).

Professora: - *Qual é a principal palavra do nome da história?*

Alunos: (em coro) - *Palmada.*

Professora: - *Palmada. A história fala e uma palmada. Agora, vamos juntos circular as coisas que a menina não gosta. Vamos ver na primeira estrofe.*

É/a/ me/ni/na/ma/nho/as/

Que/ não/gos/ta/ da/ ro/sa/

Do que mesmo que ela não gosta?

Alunos: (em coro) - *Da rosa.*

Professora: - *Isso! Muito bem! Ela não gosta da rosa. Então vamos circular – da rosa.*

(lê os outros dois versos seguintes):

Que/ não/ quer/a/ bor/bo/le/ta/

Por/que/é a/ma/re/la/e/pre/ta/.

Que letra começa a palavra borboleta?

Alunos: (em coro) - *Com B.*

Professora: - *Ela gosta da borboleta? Nós vamos circular a palavra borboleta?*

Alunos: - *Vamos!*

Professora: (lê silabando)

E/la/não/quer/ ma/çã/nem/pê/ra?

O que ela não quer? Maçã nem pêra. Então circulem 'maçã' e 'pêra'.

Professora: (lê os versos seguintes e questiona como se escreve leite, com que letra se escreve mingau e ao chegar nos versos: 'Que não almoça nem janta', a professora questionou se era 'almoçar' ou 'almoça', porque alguns alunos oralizaram almoçar e acrescenta): - *Gente, é almoçar ou almoça? Com que letra começa a palavra janta? Do que a menina não gosta aqui?*

Alunos: (em coro) - *De almoçar e jantar.*

A atividade se desenvolveu de modo semelhante até o final do poema.

PROTOCOLO: 8

DATA: Abril/00

ESCOLA: I

PROFESSORA: M L

CLASSE: 1^a série

A professora abre espaço para que as crianças leiam livros de literatura infantil. Diz a elas que irão participar da Hora da Leitura de Livros, ao que estas se alvoroçam, demonstram contentamento. Muitas se levantam e vão atrás da professora que pede silêncio e que voltem para seus lugares. As crianças ficam quietas e sentam-se em seus lugares enquanto a professora que já estava chegando ao armário, no fundo da sala, pega uma pilha de livros e sai distribuindo-os aos alunos até que todos tenham, cada um, um livro. A medida em que recebem os livros, as crianças começam observar seus livros, vão virando as páginas e olhando as gravuras, a maioria começa murmurar,

apontando com o dedo cada sílaba que oraliza. A professora os observa ou responde as perguntas que algumas crianças lhe fazem.

Aluno 1: (Sai de sua carteira e vai até o armário, pega um livro e exclama): - *Que beleza!* (senta-se novamente, rapidamente sem que a professora, que está de costas para ele nesse momento, se dê conta do ocorrido).

Aluna 2: (Assim que recebe um livro, tenta ler o título: O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE. Passa o indicador sobre as letras, mas se detém por alguns instantes procurando uma letra – que não dá para se perceber qual delas - no alfabeto pendurado sobre a lousa. Vai apontando e nomeando cada uma das letras e depois volta-se novamente para o título do livro e continua oralizando).

Aluna 3: (Diante da página aberta e abrindo bem a boca para pronunciar cada uma das sílabas, prolongando-as, lê o texto) :

Então a neta chamou o Totó prá ajudar a puxar o rabanete.

O Totó segurou na neta, a neta na vó, a vó no vô, o vô rabanete.

Movimenta bem os lábios a cada emissão dos sons, e lê o texto, conforme a transcrição abaixo:

En/tão/ a/ nê/ta (neta) cha/mou/ o/ To/to / pra/ ajudar/ a/ pu/xar o ra/ba/ne/te.

O To/to se/gu/rou na nê/ta a/ nê/ta/ na vó/ a/vó/ no/ vô/ o vô/ no/ ra/ba/ne/te.

A professora vem até onde está a pesquisadora e aponta um garoto, informando que ele já sabia ler fluentemente e justifica que deu a ele o livro de bichos, *que é o que ele gosta de ler*. Cada uma das páginas do livro continha nome, ilustrações e informações sobre um animal. A professora vem até junto dele e solicita que leia para a pesquisadora. Aponta, em várias páginas, os nomes e algumas informações sobre os animais correspondentes e O garoto as pronuncia fluentemente, conforme o especificado abaixo:

Aluno 4: (Folheia um livro sobre animais e vai lendo os títulos que são nomes de animais). Ex: *Almiscarado, Foca, Orca, Alce, Elefante Marinho, Foca Marinha, Foca do Lago*.

Aluno 5: (diante do seguinte texto):

Em um jardim muito florido

De imenso colorido,

Moravam muitas abelhas.

No meio dessas abelhas

Tinha uma diferente

O aluno vai batendo o dedo em cada sílaba e movimentando os lábios enquanto murmura, até se depara com a palavra 'florido'. Bate o dedo três vezes sobre 'ri', levanta o olhar, volta-se novamente para a sílaba 'ri' e bate o dedo cinco vezes sobre ela. Volta os olhos para o alfabeto colocado sobre a lousa, se detém por um tempo olhando as letras e continua, parece procurar no alfabeto, a letra 'r', na tentativa de relacionar um som à sílaba 'ri', da palavra 'florido', mas não emite som algum. Abandona a oralização dessa palavra e retoma o desafio continuando do mesmo modo, e novamente vai batendo o dedo e soletrando. Quando chega na palavra 'imenso', se detém por algum tempo e se volta novamente para o alfabeto exposto acima da lousa. Faz o mesmo em 'colorido' batendo o dedo insistentemente sobre a sílaba 'ri'. Continua tentando e lê 'mor/ra/va' em morava, carregando a pronuncia do 'r'. Volta novamente e soletra o texto batendo agora dois dedos, o indicador e o médio a cada sílaba pronunciada, mas novamente se detém em 'florido' que não consegue oralizar.

Os alunos permanecem observando as gravuras e murmurando. Perguntei à professora por que os alunos não escolhiam os livros que queriam ler e ela explicou-me que essa Hora da Leitura de Livros era uma das atividades de que eles mais gostavam e que no começo do ano deixava que eles escolhessem, mas eles acabavam brigando muito. Quando um deles pegava um livro todos queriam aquele e *virava bagunça*. Acabou desistindo de deixar que eles escolhessem, mas ela já sabia os gostos de cada um e distribuía mais ou menos, segundo o que achava que cada um gostava de ler. Eles poderiam fazer trocas de livros após terminarem a leitura do primeiro livro, que ela havia dado, se quisessem, e se desse tempo.

PROTOCOLO: 9

DATA: Junho/00

ESCOLA: I

PROFESSORA: M S

CLASSE: 2ª série A

Esta classe contava com 31 alunos no dia da observação. Todos já dominavam a base alfabética da língua escrita, embora se encontrassem em diferentes momentos do processo de aquisição das questões ortográficas e de domínio da leitura.



A professora anuncia o momento da *leitura nos livrinhos* e os alunos manifestam contentamento através de sorrisos, expressões verbais como: *Oba! Que bom! Legal!* Alguns alunos começam dizer para a professora os nomes dos livros que querem ler. A professora tenta organizar a atividade enquanto se dirige ao armário e pega um monte de livros. Vai comentando com eles as regras já estabelecidas, lembrando aos alunos que deverão aguardar um pouco, já que todos poderão escolher um livro, que desejar. Enquanto faz os comentários vai expondo os livros, enfileirados verticalmente no aparadouro de giz, da lousa, que ocupa toda a parede da frente da sala de aula. Quando todos os livros estão expostos, mesmo que uns um pouco sobre os outros, a professora propõe:

Professora: - *Hoje é a fileira do 'M' que vem escolher primeiro. Os demais aguardem a vez.*

Mal a professora acabou de falar os alunos já vão se levantando e pegando o livro desejado. 'S' e 'L' querem o mesmo: *Fada cisco, quase nada*. Após uma negociação decidem que 'S' vai ler primeiro e depois passa o livro para 'L', que escolhe outro livro para ser lido: *O bolo de Belinha*, enquanto espera para ler o que queria. Em seguida a professora coordena as demais escolhas que são feitas pelos alunos, conforme a professora vai chamando. Alguns alunos se detêm por um tempo bem maior, diante dos livros, para realizarem suas escolhas, mas todos têm oportunidade de escolher.

P: (que ainda não havia escolhido seu livro preferido: *As centopéias e seus sapatinhos*, ao verificar ele já fora escolhido por 'N', que passava ao lado de sua carteira com ele nas mãos, pede à colega): *Ah! Era esse que eu ia pegar. Depois que você acabar de ler você passa ele pra mim?*

N: - *Tá bom eu te dou, mas só depois que eu ler.*

R: (reclama que 'D', já leu esse livro no outro dia e o pegou novamente). - *Agora ele fica um tempão com ele. Eu quero esse que você já leu na outra aula, devolve logo!*

Assim que pegam os livros os alunos passam a folheá-los e murmuram apontando onde lêem e a professora relembra as regras de uso como: não amassar, não sujar e devolver assim que terminar de usar o livro.

Professora: (pede que não falem muito alto): - *Procurem falar o mais baixo possível para não atrapalhar o colega que também está lendo. Agora eu vou pegar um livro para ler*

também. Se alguém precisar de alguma ajuda pode me chamar. (pega A fada que tinha idéias).

Por uns dez a quinze minutos os alunos permanecem envolvidos com seus livros. Aos poucos começam devolver o livro que já leram, colocando-o de volta no aparadouro da lousa e realizando nova escola. Dois alunos se voltam para o colega ao lado e um terceiro para o que se senta na carteira atrás da sua, passando a olhar juntos, o mesmo livro. Algumas páginas são lidas em conjunto e os alunos comentam o que leram. A professora pede que encerrem a atividade de leitura e devolvam os livros e os alunos ainda demoram uns dez minutos até que todos devolvem os livros. A professora repete a ordem dada, algumas vezes, mas espera que eles façam a devolução avisando que na quarta feira realizarão novamente essa atividade.

PROTOCOLO: 10

ESCOLA: I

DATA: Março/00

PROFESSORA: M S

CLASSE: 2ª série

Caracterização da classe

Esta é a classe A, de segunda série e contava, no dia da coleta de dados, com a presença de 31 alunos. Todos os alunos já dominam a base alfabética da língua escrita e se encontram nos mais diferentes momentos do processo de aquisição de questões como ortografia e pontuação, entre outras.

Os alunos haviam assistido a uma peça de teatro, apresentada na própria escola pela 4ª série e a professora retoma o tema e o assunto da peça através de uma conversa informal.

Professora: - *Vocês viram a peça, como se chamava, mesmo?*

Alunos: (em coro, e alguns querendo dizer mais rapidamente) – *A revolta dos livros! A revolta dos livros!*

Professora: - *E na peça diziam que 'Quem lê aprende mais', será que aprende mesmo? O que será que aprende? Ou vocês acham que não aprende nada? (referindo-se ao assunto apresentado)*

Alunos: (ao mesmo tempo) – *Aprende sim! – Claro que aprende! – Aprende escrever! – Histórias! – Ler! – Da vida dos animais! – Sobre as cidades! – Sobre tudo que existe!*

Professora: – *Então agora nós vamos escrever sobre esse acontecimento, o que nós fizemos. O nome da peça era 'A Revolta', eu amarro a palavra revolta com revolução! Vocês nunca ouviram a palavra revolução? Essa palavra pode ser vista de dois jeitos: revolução do país, onde as pessoas lutam e até morrem porque querem mudar alguma coisa ou uma mudança de atitude, do jeito de se fazer algo. Por exemplo: na peça, quem fez a revolta?*

Alunos: – *Os livros!*

Professora: – *Isso mesmo, os livros, porque não estavam gostando do modo como estavam sendo tratados, alguns até esquecidos e outros mesmo maltratados, e muitos não compreendidos.*

Professora: – *Vamos fazer coletivamente, vocês vão me ajudando, eu vou escrevendo na lousa. Não copiem ainda, vou escrever o primeiro parágrafo e depois vocês escrevem porque eu posso errar ou podemos mudar o que foi escrito. Só copiem quando eu terminar o parágrafo, tá bom?*

A professora vai até a lousa e a divide verticalmente em três partes e começa a questionar os alunos a respeito de como poderiam começar o texto registrando o que havia acontecido. Relembrou o nome da peça, questionou a classe a respeito de quem havia assistido, quem estava lá, também, que outras séries estavam lá além deles e os alunos se recordam que eram eles, os alunos das 2as séries A e B, os alunos da 3ª e os da classe de Deficientes Auditivos – D A – e começa a escrever:

Professora: (escreve) Nós, (questiona): – *Nós, quem?*

Alunos: (em coro) – *Alunos da 2ª série!*

Professora: – *Isso mesmo, mas qual 2ª série?*

Alunos: (todos ao mesmo tempo e repetem várias vezes): *A! A! A! A!*

Professora: (continua a escrita acrescentando: alunos da 2ª série A e questiona): – *Só nós da 2ª série? Ou tinha mais gente?*

Alunos: – *Não! Tinha mais gente!*

Professora: (tentando organizar a participação) *Um de cada vez! Vamos lá, 'M'. Só o 'M'!*

M: *Tinha a nossa classe, e a outra 2ª série. A nossa é a 'A' e a outra é a 'B'.*

Professora: (apontando para L) – *E quem mais?*

L: – *Os alunos da 3ª série.*

Professora: (retoma o que havia escrito e explica): *Como são duas classes de 2ª série eu vou acrescentar 's' na letra 'a' que acompanha o 2, e assim vai ficar, segundas. (coloca o 's' e escreve: 'séries A e B', justificando): é porque eram duas segundas séries, a 'A' e a 'B'. (continua o texto registrando a seguir: 'a 3ª série', e se dá conta de que não sabe qual classe de 3ª, se é a 'A' ou 'B'. Resolve deixar um espaço para acrescentar depois, explicando para as crianças que depois completa e continua): – Mas tinha outra classe, que é a de alunos com dificuldades de audição e se diz classe 'D A'. (acrescenta: 'e o D A', e se volta novamente para seus alunos explicando que vai ler para ver como ficou, e lê): – Nós, alunos das 2ªs séries, a 3ª série e o D A (e pergunta): o que fizemos? (ela mesma responde): – Fomos assistir a apresentação da peça 'A Revolta dos livros'. (voltando-se para a classe pergunta e responde ao mesmo tempo): – O que vou colocar antes do nome, dois pontos, (continua a escrita do texto na lousa: 'fomos assistir a apresentação da peça: 'A revolta dos livros'', e explica): – Aqui nessas duas bolinhas - os dois pontos - e no final vou colocar o ponto final. (coloca o ponto final e pede para 'L' ler o que foi escrito).*

L: (oraliza o que estava escrito, articulando bem cada sílaba, mas sem silabar): *Nós, alunos das 2ªs séries A e B, a 3ª série e o D A fomos assistir a apresentação da peça: 'A Revolta dos livros'.*

Professora: (voltando-se para a classe): – *Agora temos que dizer que quem apresentou foi a 4ª série, e onde foi a apresentação. Como vamos fazer isso? Dá para colocar tudo junto, nesse mesmo parágrafo ou vamos escrever outro? Olhem aqui! Não vamos acrescentar outras informações? (Se detém discutindo com as crianças como organizar e registrar o que seria escrito no parágrafo seguinte escrevendo: 'A apresentação da peça foi feita pela 4ª série, na sala de vídeo'. Assim que termina de escrever chama a atenção da classe para o modo como iniciou o parágrafo, com letra maiúscula, e salienta que para encerrá-lo vai colocar o ponto final e pede para R ler o que foi escrito naquele parágrafo)*

R: (também lê articulando bem cada sílaba, pausadamente) – *A apresentação da peça foi feita pela 4ª série, na sala de vídeo.*

Professora: *Agora, quem quer ler o texto todo?* (vários alunos levantam a mão porque querem ler e ela aponta para P e pede que leia o texto todo, acrescentando): - *Os demais, prestem bastante atenção para ver se o texto ficou bom.*

P: - *Nós, alunos das 2ªs séries A e B, a 3ª série e o D A fomos assistir a apresentação da peça: A revolta dos livros. A apresentação da peça foi feita pela 4ª série, na sala de vídeo.*

Professora: - *O que vocês acharam? Tá legal assim ou tem que mudar alguma coisa?*

Alunos: (em coro) – *Tá legal, tá bom!*

A professora propõe dois exercícios como continuidade das atividades do dia. Vai até a lousa e escreve:

Desenhe o que os livros fizeram:

2- Por que os livros fizeram a passeata?

Uma aluna pede para ir ao banheiro e imediatamente mais alunos também pedem e finalmente cinco acabam saindo, um por vez, enquanto os demais alunos passam a fazer as atividades. Alguns buscam ajuda, perguntando como se escrevia determinadas palavras. A professora circula pela classe respondendo aos questionamentos dos alunos ou dando-lhes as informações solicitadas, até que a maioria se manifesta, dizendo ter terminado e a professora anuncia que vai pedir para que cada um leia para os colegas o que havia escrito.

S: (pega seu caderno e oraliza o que escrevera): *Os/li/vros/fize/ram/a/paaas/see/ata/para/não/ser/mal/traa/tado/e/nem/e/es/queeee/cidos/por/que/en/sii/nam/as/pe/pes/souas.*

Professora: - *Isso, muito bem. Agora a 'S'.*

S: (começa ler) *Para/pedir/para/não/ras/gar/suas/folhas/pa/ra/cuidar/bem deles/para/as crianças/aprender/mais.*

A atividade se interrompe porque chegou o horário do recreio. A professora pede que os alunos saiam, uma fileira de cada vez.

PROTOCOLO: 11

ESCOLA: I

DATA: Março/00

PROFESSORA: M S

CLASSE: 2ª série B

Caracterização da classe

Essa é a 2ª série B, uma classe de 33 alunos, em diferentes níveis de domínio da base alfabética da língua escrita. Nesse dia todos estavam presentes. Eles haviam assistido à peça 'A revolta dos livros', no dia anterior e a professora fazia o cabeçalho quando chegamos para a coleta de dados.

Na lousa já estava escrito o nome da escola e a professora colocava a data, discutindo com a classe os dados que costumava colocar diariamente.

Professora: - *Ontem foi segunda-feira, dia 27 de março e hoje, que dia é?*

Alunos: (Todos juntos) – *Hoje é terça, é terça. É dia 28! 28! Terça-feira!*

A professora foi questionando cada informação e escrevendo na lousa. O cabeçalho ficou assim:

Nome da escola

Garça, 28 de março de 2000

O dia está nublado

Ontem foi segunda-feira

Hoje é terça-feira

Amanhã será quarta feira

O meu nome é....

A minha professora é M

Bom dia!

A professora lê o cabeçalho e a seguir dá um tempo para que todos terminem de copiá-lo, em seguida retoma o acontecimento do dia anterior: a peça de teatro que haviam assistido. Partindo do questionamento sobre o porquê da passeata dos livros, lança o seguinte questão:

Professora: - Os livros queriam mudar algumas coisas, e nós, aqui na nossa sala? Aqui dentro de nossa classe, existe alguma coisa que precisa melhorar? Quando se fala em melhorar se pensa em mudar para melhor. O que poderíamos melhorar?

Alunos: (passam a olhar para os lados, mas parecem não encontrar nada, até que uma menina diz): - A parede rabiscada! (apontando para uns rabiscos na parede, ao lado de sua carteira. Um menino diz): - Esses vidros todos sujos! (outro aluno se levanta e apontando para o teto diz): - Aquela lâmpada, professora, que um dia a gente foi acender e não acendia!

Professora: - Isso mesmo, os vidros sujos, a parede rabiscada, as lâmpadas queimadas. Se a gente ficar olhando vai achando mais coisas. Então vão olhando tudo que vocês acham que precisa melhorar em nossa classe e vão escrever no caderno, façam uma lista das coisas que precisam melhorar ou mudar em nossa classe, coloquem pelo menos três coisas.

A professora vai até a lousa e escreve: 'O que precisa melhorar em nossa classe' e dá um tempo para que os alunos façam suas listas avisando que precisa colocar pelo menos três coisas. Enquanto eles escrevem a professora circula pela sala e vai questionando a ortografia do que escreveram ou atendendo às solicitações que elas fazem. Quando todos já escreveram a professora retoma os questionamentos.

Professora: - Mas como vamos fazer para mudar tudo isso? Será que é preciso fazer passeata ou podemos pedir de outra maneira?

Alunos: (todos falam ao mesmo tempo, cada um dando sua sugestão)- A gente tem que limpar! Tem que lavar. Não pode rabiscar! Tem que comprar outra lâmpada! Tem que trocar a lâmpada!

Professora: Pára, pára. Vamos falar um de cada vez. Mas quem vai fazer essas coisas? Você, 'C', o que você acha?

C: Tem que falar com a diretora!

Professora: E vamos todos falar com a diretora?

A: (sugere) A gente pode fazer um bilhete e mandar para ela!

D: (levanta a mão, e a professora pede que ele fale) - Um aluno vai lá para falar com ela!

S: - *Não, uma criança vai lá e chama a diretora e ela vem aqui e a gente conversa com ela!*

Professora: - *Que criança?*

R: - *Uma que conhece mais ela.*

N: - *Pode ser uma quem escreve melhor o bilhete...*

Professora: (sugere um representante) – *A gente poderia mandar um representante, quem gostaria de ser o representante?* (vários alunos se candidatam e a professora escreve seus nomes na lousa, e realiza uma eleição, por aclamação. Cada um dos alunos se levanta e diz o nome do aluno que escolheu. L se elege com oito votos da classe mais o seu, ficando com nove votos. O segundo colocado é D com cinco votos da classe mais o seu, ficando com seis votos).

S: (protesta) – *Não acho justo só menino, tinha que ir uma menina também!*

Alunos: (principalmente os meninos, argumentam) – *Eles que ganharam por isso eles que vão!*

Professora: - *Da próxima vez vamos separar os candidatos e colocar um menino e uma menina. Mas está faltando o bilhete que eles vão entregar para a diretora.* (propõe a escrita do bilhete, discutindo com a classe 'o que' escrever e 'como' escrever).

Senhora Diretora

A Senhora poderia vir até a nossa sala? Precisamos conversar com a Senhora.

A professora leu o bilhete e questionou que haviam escrito muitas vezes a palavra senhora. Era melhor mudar para ficar mais bonito. Após muitas discussões o bilhete ficou assim:

Senhora Diretora,

Esperamos que venha a nossa sala para termos uma conversa.

Alunos da 1ª série B

Passaram a discutir o que iriam dizer para a diretora. Os alunos escolhidos foram entregar o bilhete e voltaram para a classe dizendo que haviam deixado o bilhete com a moça da secretaria porque a diretora estava numa reunião fora da escola.

PROTOCOLO: 12

ESCOLA: I

DATA: Dezembro/2000

PROFESSORA: M S

CLASSE: 2ª série A

A professora havia trabalhado um texto informativo sobre borboleta no dia anterior e pede que os alunos o retomem, abrindo o livro na página 40. Questiona o assunto e pergunta se o texto é um poema. Ela mesma responde a pergunta dizendo que é um texto narrativo e informativo. E continua explicando que agora vai colocar, na lousa, outro texto. Cola um cartaz com o seguinte texto:

Borboleta pequenina
Saia fora do rosal
Venha ver quanta alegria
Que hoje é noite de Natal

Eu sou uma borboleta
Pequenina e feiticeira
Ando no meio das flores
Procurando quem me queira

Borboleta pequenina
Venha para o meu cordão
Venha ver cantar o hino
Que hoje é noite de Natal

Borboleta pequenina
Que não para de saltar
Venha ver cantar o hino
Que hoje é noite de Natal

Professora: - *Olhando pro jeitão deste texto que está na lousa, ele é do mesmo jeito do que o que lemos no livro?*



D: - *É uma poesia.*

Professora: - Explica que a cada linha é um verso e cada quatro versos formam uma estrofe. Por isso podemos perceber que é um poema. Volta-se para o texto informativo e questiona o conteúdo comparando com o que é colocado no poema. A seguir propõe uma leitura 'em coro'.

A leitura foi feita com a professora controlando a sílabas e acentuando-as. Assim que terminaram a leitura da primeira estrofe a professora questiona se há rima e salienta as palavras 'rosal' e 'natal'. Em seguida propõe a leitura da segunda estrofe e destaca a rima: 'feiticeira' e 'queira'. Após a leitura da terceira estrofe, acentuando as sílabas, chama a atenção para o fato de que na terceira estrofe não há rima e após a leitura da última estrofe também salienta que não houve rima. Informa ainda que um poema pode também não ter rimas. Esclarece que esse texto é a letra de uma música do folclore nordestino.

Professora: - *já lemos, agora vamos copiar. É um poema, então, cada verso numa linha. Prestem atenção.*

A professora dá um tempo para os alunos copiarem. Em seguida mostra o CD de Marisa Monte e explica que vai colocar a música e os alunos poderão ouvir e cantar juntos. Coloca o CD e os alunos ouvem a música. Os alunos ouvem e cantam e a professora vai apontando a letra no cartaz, conforme a música vai sendo tocada. Em seguida a professora organiza a leitura separando-a por estrofes. A primeira estrofe para os meninos, a segunda para todos, a terceira, para as meninas e a última todos. Treinam algumas vezes e ao final dois alunos pedem para cantar a música na frente da classe. A professora consente e eles cantam. A seguir quatro meninas também querem cantar e o fazem voltadas para a lousa, lendo, enquanto a professora aponta a leitura. Em seguida outras cinco meninas fazem o mesmo. Três meninos se apresentam e finalmente mais dois. A professora coloca novamente o CD para que todos cantem juntos. A professora anuncia que são 11h e 50 min., hora de guardar o material. Todos guardam e se debruçam sobre a carteira permanecendo em silêncio para começar a brincadeira do 'QUETINHO'. Essa brincadeira é realizada todos os dias ao término da aula. Um aluno escolhido pela professora foi a frente da classe e ficou observando os colegas por alguns segundos. Em seguida escolheu um aluno – o que achou que estava mais quietinho – e ele veio à frente e tomou o seu lugar. Observou os colegas e chamou aquele que achou

que estava mais quietinho. A brincadeira continuou até soar o sinal anunciando o término da aula. Enquanto isso a professora varreu a classe.



