

CIBEC/INEP



B0003602

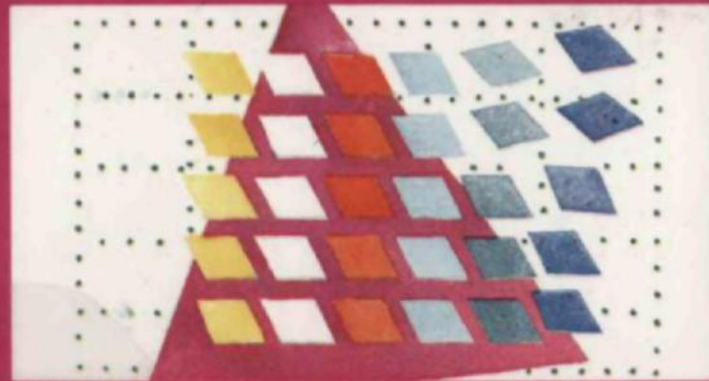
S EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE

Institucional

▪ 6 ▪

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E
ALUNOS LEITORES



13
of

MEC

MEC / INEP
SIBI - CIBEC

**FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
E ALUNOS LEITORES**

PRESIDENTE DA REPUBLICA

Itamar Franco

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO

Murílio de Avellar Hingel

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Antônio José Barbosa

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Maria Aglaé de Medeiros Machado

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Célio da Cunha



EQUIPE DE COORDENAÇÃO - MEC/SEF/DPE/COMAG *Marília
Miranda Lindinger, Margarida Jardim Cavalcante, Marilena Braz
Vendramini, Cira de Matos Brito Pinto, Suzi Braga de Sousa
Manganelli, Marcus Jesse Moreira*

Publicação realizada dentro do Programa de Cooperação Educativa Brasil/França

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE

Institucional

• 6 •

**FORMAÇÃO
DE PROFESSORES
E ALUNOS LEITORES**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

1994 - Ministério da Educação e do Desporto

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, por qualquer meio, sem prévia autorização por escrito da Fundação AMAE para Educação e Cultura.

AUTORES

Elie Bajard, Ezequiel Theodoro da Silva, Francisco Marques, Gérard Chaveau, Jomária Mota de Lima Alloufa, Maria Antonieta Ramos Coutinho, Maria de Lourdes Patrini L'Abbate, Maria Graça Paulino, Michel Brault e representantes do Pró-Leitura do Distrito Federal e dos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina.

Composição, Diagramação, Revisão
Fundação AMAE para Educação e Cultura
Av. Bernardo Monteiro, 861 - CEP 30160-281
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
Fone:(031)224-5400 - Fax:(031)224-6168

Ilustração da capa
Riva Bemstein

1994

Sumário

Apresentação.....	7
I -Introdução	II
II - A formação do leitor e a formação do professor para a educação infantil e o ensino fundamental	
1 - A criança de seis anos e a leitura <i>Gérard Chauveau.....</i>	21
2 - A formação do professor e do aluno leitor para construção da cidadania <i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	32
III - A construção da língua pela leitura literária	
1 - Literatura e ensino da língua <i>Elie Bajard.....</i>	47
2 - A construção da língua pela leitura literária <i>Maria Antonieta Antunes Cunha</i>	60
3 - A experiência da linguagem através da literatura infantil <i>Maria Antônia Ramos Coutinho</i>	63
IV - Uma nova dinâmica de formação inicial e continuada do professor	
1 - A profissionalização como finalidade da formação <i>Michel Brault.....</i>	75
2 - A formação do professor como leitor literário <i>Maria Graça Paulino.....</i>	86
V - A pesquisa e a formação do professor da leitura e escrita	
1 - A pesquisa e a formação de professores no campo da leitura <i>Gérard Chauveau.....</i>	93

2 - Pesquisa e formação do professor na área da leitura e escrita no ensino fundamental	
<i>Jomária Mota de Lima Alloufa</i>	
<i>Maria de Lourdes Patrini L'Abbate</i>	104

VI - Práticas pedagógicas de linguagem escrita

1 - Leitura na formação do telespectador	
<i>Pró-Leitura/ Distrito Federal</i>	115
2 - O jornal nas atividades do ler, escrever e dizer	
<i>Pró-Leitura/ Rio Grande do Norte</i>	119
3 - A propaganda na sala de aula	
<i>Pró-Leitura/Alagoas</i>	122
4 - Oficina de leitura	
<i>Pró-Leitura/Minas Gerais</i>	129
5 - O pulo do gato	
<i>Pró-Leitura/ Bahia</i>	132
6 - Descoberta das palavras	
<i>Pró-Leitura/ Ceará</i>	135
7 - O conto em casa	
<i>Pró-Leitura/Santa Catarina</i>	138
8 - Carretei de invenções - uma pedagogia poética	
<i>Francisco Marques</i>	144
9 - Leitura e produção de texto - o percurso sem iótico da leitura de mundo	
<i>Pró-Leitura/ Mato Grosso</i>	148
10 - Literatura infantil e alfabetização	
<i>Pró-Leitura/Minas Gerais</i>	150
11 - Oficina e produção de texto - ação compartilhada	
<i>Pró-Leitura/Piauí</i>	153
12 - Práticas de leitura	
<i>Pró-Leitura/Minas Gerais</i>	156
13 - O jornal na sala de aula	
<i>Pró-Leitura/ Bahia</i>	161

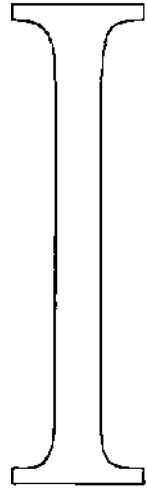
Apresentação

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação vem desenvolvendo, em parceria com as secretarias de educação dos estados e as universidades, o Projeto PRÓ-LEITURA na formação do professor, sob a responsabilidade da Coordenação Geral do Magistério do Departamento de Políticas Educacionais.

A presente publicação é uma Coletânea de Textos resultante dos trabalhos desenvolvidos por ocasião da II Reunião Técnica Nacional sobre o Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, ocorrida no mês de novembro de 1993, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Minas Gerais. Esse evento teve por objetivos disseminar experiências e informações relativas às práticas pedagógicas de leitura e escrita nos cursos de formação de professores, no ensino fundamental e na educação infantil e aprofundar conhecimentos sobre a fundamentação teórico-metodológica dos processos de aquisição da leitura e escrita na perspectiva da formação do leitor. Reuniu os educadores responsáveis pelo desenvolvimento do Pró-Leitura, nas diferentes instâncias do sistema educacional, tais como: Ministério da Educação, secretarias de educação, universidades, institutos de educação, escolas normais e escolas de aplicação.

Esses educadores, de reconhecida competência acadêmica e profissional, produziram os conhecimentos que aqui publicamos, na expectativa de aguçar o debate sobre a formação do professor-leitor e do aluno-leitor e subsidiar os procedimentos de revisão dos cursos de formação de professores que viabilizem a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, objetivo maior do Plano Decenal de Educação para Todos.

Maria Aglaê de Medeiros Machado
Secretária de Educação Fundamental



Introdução



Plano Decenal de Educação para Todos, recentemente apresentado pelo Ministério da Educação e do Desporto à sociedade brasileira e aos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial) define duas vertentes de atuação para a reversão do quadro educacional brasileiro. A primeira diz respeito ao fortalecimento da demanda por uma educação básica de qualidade, pela formação de uma consciência coletiva - Sociedade Civil e Estado - de reconhecimento da importância política e estratégica da educação básica, tanto na construção da ética e da cidadania, quanto na condução de um desenvolvimento sustentado e socialmente justo. A segunda linha corresponde à universalização da oferta de novos padrões educacionais, com qualidade e equidade, compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Dentre as estratégias de ação propostas para a consecução destes objetivos, merece destaque a Valorização do Magistério, que só poderá ser alcançada mediante o compromisso de co-responsabilidade entre os três níveis de governo (União, Estados e Municípios), com o envolvimento das instituições de ensino superior, sindicatos, associações profissionais e da sociedade em geral. Para tanto, o Plano Decenal indica a necessidade de planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, assegurando-se um referencial comum de padrões de qualificação e remuneração. Paralelamente, torna-se inadiável a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos professores, abrangendo a revisão dos conteúdos e metodologias dos cursos de formação de nível médio e superior e dos programas de capacitação oferecidos pelos sistemas de ensino.

Ao lado da valorização do magistério, outras linhas são igualmente prioritárias, tais como: estabelecimento de padrões básicos para a rede pública, para assegurar ambiente apropriado ao desenvolvimento do processo de ensino; fixação dos conteúdos mínimos nacionais, de caráter universal a serem oferecidos a todos os alunos; desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, com o fortalecimento da escola e definição das funções,

competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional; estímulo às inovações aptas a suplantar as questões críticas do sistema, especialmente os que se referem à "cultura da repetência", à avaliação da qualidade e à eficiência e democratização da gestão escolar.

Todas estas linhas estratégicas convergem para a eliminação das desigualdades educacionais e para a melhoria do acesso e da permanência dos alunos com sucesso na escola, objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos.

Dentro deste marco de referência e tendo como pressuposto básico que o domínio da leitura e escrita constitui a base para se assegurar o êxito dos alunos no ensino fundamental e, conseqüentemente, o exercício pleno de sua cidadania, ações vêm sendo desenvolvidas pelo MEC, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino, com vistas à promoção da lecto -estrutura na escola, de forma articulada à Política Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER - coordenada pela Fundação Biblioteca Nacional.

Neste sentido cabe destacar, ao lado dos programas sistemáticos da Fundação de Assistência ao Estudante - Programa Nacional Livro Didático, Programa Nacional Salas de Leitura, Programa Nacional de Bibliotecas para o Professor e a implantação do Projeto "PRÓ-LEITURA na Formação dos Professores para a Educação Básica" como uma das iniciativas do Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação Geral do Magistério da Secretaria de Educação Fundamental, com vistas a contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada do professor, na área da aprendizagem da leitura e escrita.

Essa proposta leva em consideração dados da realidade que demonstram o fracasso da escola, em decorrência de fatores por demais conhecidos no desenvolvimento de sua missão essencial que é ensinar a ler, escrever e contar. Nesse sentido, a pesquisa "Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste, Avaliação do Rendimento Escolar - 1990", realizada pelo SPEB/INEP, faz as seguintes constatações:

1. Os maiores problemas de aprendizagem do 1-Grau estão vinculados, diretamente, a um processo de alfabetização deficiente, que não incorporou, adequadamente, os sistemas de representação, impedindo que a criança explore sua experiência e seu imaginário. Assim, a alfabetização em nossas escolas ainda é uma aprendizagem mecânica de decifração do texto, gerando domínio imperfeito do processo de leitura e escrita.

2. Os dados da pesquisa revelam que 70% dos alunos da 1ª série não conseguem expressar seu pensamento em relação a figuras-estímulo e acusam baixos índices de desenvolvimento dos mecanismos representativos.

3. 61% das crianças da 3ª série não desenvolveram um processo de assimilação da leitura e, de modo geral, de compreensão do texto.

4. Tanto na 1- como na 3- série, e até na 5ª e 7ª séries existem inúmeras dificuldades na construção de frases, através do ordenamento lógico de seus elementos e, de um modo geral, os alunos não demonstram habilidades para situar-se na contextualização da história lida.

5. 87% das crianças na 3ª série não estão aptas a identificar os elementos essenciais de uma estória, nem de copiá-la de forma ordenada. Diante deste dado, pode-se afirmar que a grande falha de domínio da linguagem, nesta série, é a falha de compreensão da leitura.

6. Em 70% dos alunos da 1- série foi constatada ausência do uso de recursos cognitivos: como o aluno não foi educado para aprender a pensar, também escreve sem clareza, sem objetividade, sem coerência,

sem argumentação, sem precisão das idéias e sem adequação vocabular.

7. 74% dos alunos da 7- série não conseguem exprimir, por escrito, a maneira própria de pensar e sentir. Mesmo em disciplinas que não tratam, especificamente, da linguagem, como Matemática e Ciências, o fato de muitos não "entenderem" as questões propostas, só por si revela sérios problemas de leitura, indicadores, por sua vez, de deficiências qualitativas do processo de alfabetização.

Reverter este quadro pressupõe compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita assentado em novas bases, o que requer uma nova dinâmica de formação do professor.

O PRÓ-LEITURA implantado, em 1992, nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Santa Catarina e em 1993, nos estados do Piauí, Mato Grosso e no Distrito Federal, conta com a cooperação do Governo Francês, que tem propiciado o intercâmbio de experiências e o aprofundamento teórico-metodológico sobre a questão da formação do professor, especificamente com referência ao domínio da leitura e escrita.

O PRÓ-LEITURA é, portanto, uma proposta de formação de professores e de aprofundamento teórico-metodológico na área da leitura e escrita, que não pressupõe mais um método de aprendizagem, mas uma abordagem da língua escrita a ser trabalhada por professores que utilizam diferentes métodos. E preciso ler para aprender a ler.

Enquanto proposta de formação, o PRÓ-LEITURA caracteriza-se pela busca de estreita articulação entre a formação teórica e a formação prática do professor, desenvolvendo-se mediante a interação entre instituições de formação de professores em nível superior e médio, (Faculdades de Educação, Institutos de Letras, Institutos de Educação), pré-escolas e escolas do ensino fundamental, visando a institucionalizar a integração dos diversos responsáveis pela formação teórica e prática do professor.

O ponto de partida é a identificação das práticas pedagógicas, utilizadas nas salas de aula de pré-escola e ensino fundamental, das três atividades da escrita: ler, escrever e dizer, seguidas do aprofundamento teórico-metodológico sobre tais práticas junto às instituições de formação de professores em nível médio e superior, em situações de formação, tais como oficinas, seminários, reuniões de trabalho.

Objetiva-se ainda trabalhar simultaneamente a leitura/escrita nos cursos de formação do magistério, dentro do princípio do isomorfismo, uma vez que o professor não-leitor não pode facilitar a entrada do aluno na leitura/escrita.

Participam deste processo de formação:

- o aluno da pré-escola e do ensino fundamental;
- o aluno do magistério;
- o professor da pré-escola e do ensino fundamental;
- o docente do magistério em nível médio;
- o docente/pesquisador da universidade, integrando especialistas de diversas áreas; tanto da literatura infanto-juvenil como da construção da língua: psicólogos, lingüistas, sociolingüistas.

Enquanto proposta de aprofundamento teórico-metodológico, o PRÓ-LEITURA trabalha diariamente as práticas pedagógicas centradas nas três atividades de linguagem escrita, associadas ao seu uso na sociedade:

- ler: construir sentido a partir da leitura de textos funcionais ou ficcionais;
- escrever: produzir texto com objetivos específicos;
- dizer transmitir pela voz o texto escrito.

Dai a necessidade de se diversificar o mais possível as situações da atividade de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no espaço escolar. A leitura é trabalhada como atividade individual e silenciosa que se distingue do "dizer", atividade oral e social. Assim, busca-se a diversificação dos textos a serem lidos e produzidos pela criança, com o objetivo de não desvincular a apren-

dizagem da língua de seu uso, a escrita ensinada na escola de suas funções sociais, destacando-se a leitura instrumental e/ou documentária, cuja função principal é a obtenção de informações e a leitura lúdica, cuja motivação principal é o próprio prazer da leitura.

O PRÓ-LEITURA coloca especial ênfase à organização e dinamização do cantinhos da leitura, das salas de leitura, das bibliotecas e/ou centros de documentação e informação como apoio ao trabalho do professor e, essencialmente, ao aprendizado da criança e dos professorandos. Neste sentido, trabalha-se a prática de leitura/escrita a partir de um acervo diversificado, sobretudo, de literatura infanto-juvenil, de forma integrada à formação do professor. A simples existência de uma biblioteca escolar não garante sua utilização. Faz-se necessário torná-la um dos pontos centrais e de mais alta relevância para oportunizar o convívio das crianças com os livros, com o mundo da escrita. De fato, para a maioria das crianças das escolas públicas, a biblioteca escolar é certamente o único lugar de acesso ao mundo da escrita, imprescindível à sua formação como leitor.

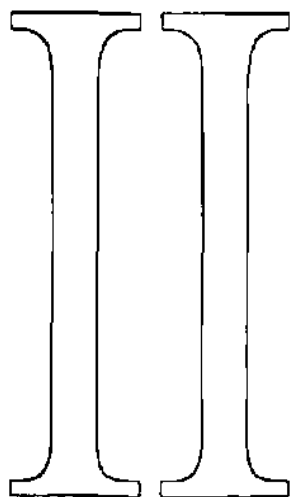
Abrindo-se todos os caminhos de acesso à escrita para os alunos da pré-escola até o nível médio e superior (curso de magistério), procura-se encontrar mecanismos capazes de superar o fracasso escolar, sobretudo, no ensino fundamental.

Considerando que o efetivo domínio da leitura é condição basilar para uma educação de boa qualidade, a SEF vem realizando Seminários Internacionais e Nacionais e Reuniões Técnicas com o objetivo de discutir as políticas de formação do leitor, as teorias e métodos de aprendizagem da leitura e escrita, os programas e projetos nacionais de promoção de leitura, bem como disseminar experiências e informações relativas às práticas pedagógicas da leitura e da escrita.

Dentre algumas conclusões, destaca-se a necessidade de estabelecimento de ampla parceria entre os diversos atores: municípios, estados, governo federal, iniciativa privada e organizações não governamentais para a formulação e implementação de políticas de formação de uma sociedade leitora.

No âmbito específico da educação, destaque especial vem sendo dado à necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professor, buscando articular a formação acadêmica à formação prática profissional, tendo por base a realidade pedagógica e escolar e buscando práticas diferenciadas para o domínio da aprendizagem da leitura e da escrita.

O fortalecimento e a ampliação das ações no desenvolvimento da leitura e escrita, de forma articulada às várias outras iniciativas de âmbito nacional, estadual e municipal, constituem, portanto, metas da Secretaria de Educação Fundamental para viabilizar a universalização, com qualidade, da educação básica, desafio e compromisso nacional neste final de século.



**A formação do
leitor e a formação
do professor para a
educação Infantil e o
ensino fundamental**

A criança de seis anos e a leitura

*Gérard Chauveau**

Para se debater de forma séria e serena a formação das crianças leitoras, é preciso saber primeiramente do que se está falando. Um autor francês, Roland Barthes, disse um dia que o verbo ler pode ser empregado com mil complementos. Os termos ler, leitura, saber ler, ser leitor são empregados por todos e por toda parte, mas freqüentemente com sentidos diferentes ou mesmo divergentes. Se quisermos definir o objeto ou o objetivo da ação educativa, se quisermos precisar o conteúdo da formação dos professores no campo da leitura-escrita, é necessário primeiramente entrar em acordo sobre as palavras, é preciso começar por um trabalho de esclarecimento terminológico e conceitual a respeito das "noções básicas" e das "práticas comuns" do ensino/aprendizado da leitura.

A partir de minhas pesquisas, realizadas numa perspectiva cognitiva e psicolinguística, proponho diferenciar problemas e atividades que são geralmente confundidos, não apenas por aqueles que estão na prática, mas também por uma parte dos especialistas e pesquisadores.

1. Distinguir criança alfabetizada de criança leitora

Uma criança alfabetizada tem um conhecimento e um domínio (maior ou menor) dos mecanismos da língua escrita e da de-cifração. Tem uma capacidade (mais ou menos automatizada)

* Pesquisador do INRP - Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas - França

para identificar e oralizar fragmentos escritos, para estabelecer correspondências de termo entre formas escritas (sílabas, palavras) e formas orais.

Exemplo: Deux petits ours jouent dans la neige *

(Dois ursinhos brincam na neve) A criança alfabetizada sabe identificar sucessivamente as sete palavras desse texto, mas não está necessariamente compreendendo a "totalidade" (o conteúdo, a significação) da mensagem escrita.

A criança leitora tem uma conduta diferente. Exemplo:

Deux petits ours jouent dans la neige

(Texto apresentado numa página ilustrada de um livro pertencente a coleção bastante divulgada)

1. Ela tenta ler esse texto num livro de literatura infantil.
2. Extrai as cinco informações semânticas do texto: os personagens (ursos), o número (dois), suas características (pequenos), a ação (brincar), o local (na neve).
3. Reorganiza essas informações semânticas para reproduzir (reconstruir) o enunciado: "É a história de dois ursinhos (ou "Tem dois ursinhos", "Estão falando de dois ursinhos"...) que brincam na neve".

O ato de leitura existe quando há uma dupla atividade do sujeito:

- uma atividade "cultural": a criança aborda um objeto cultural da escrita (um livro de literatura juvenil, um livro didático, um documento, um jornal, a carta de um amigo...)

- uma atividade de compreensão: a criança aborda um texto escrito para conhecer seu conteúdo.

Em resumo, a criança alfabetizada baseia-se nos elementos (palavras a serem identificadas) e nos mecanismos (a decifração ou a decodificação), enquanto que a criança leitora tenta compreender o texto (ela se baseia-se no conteúdo).

NTD.: Devido às análises posteriores que o próprio autor faz dessa frase, achamos mais coerente deixá-la em francês, indicando apenas sua tradução em português.

Mas distinguir esses dois comportamentos não significa opô-los. Para ser um bom leitor, a criança deve ser igualmente um bom decodificador (um identificador de palavras e de sílabas). Uma de nossas pesquisas mostrou que, por volta dos seis ou sete anos, os melhores, numa prova de leitura-compreensão de francês, são também os melhores numa prova de leitura (decodificação de palavras estranhas (por exemplo jaburu, marabu...)). Mas a criança leitora - diferentemente da criança alfabetizada - integra a decodificação das palavras numa estratégia de compreensão; não procura a identidade de cada palavra em si, mas sua contribuição para a significação do texto.

A decodificação (a habilidade em tratar palavras ou pseudo-palavras) não é a atividade secundária, ou até mesmo inútil ou perigosa, tal como é descrita por certas correntes "inovadoras" da pedagogia e da psicolingüística. Do mesmo modo que os "tradicionais" tendem a confundir leitura e decodificação, os "inovadores" associam às vezes a oralização sílaba após sílaba (a sílabação, a hesitação) com a decodificação (a identificação da palavra). No exemplo *Deux petits ours jouent dans la neige*, a criança não pode tratar a informação semântica se ela não consegue tratar a informação grafo-fonológica (decodificar).

O professor tem o papel de ajudar a criança a se tornar ao mesmo tempo alguém que decodifique e busque o sentido.

2. Distinguir o conhecimento do sistema escrito do ato de ler-escrever

A primeira distinção - entre ler e decodificar - gera uma segunda: ter saberes sobre a língua escrita (o objeto, o instrumento) é uma coisa; ter capacidades para ler (a atividade) é outra. Compreender a estrutura da escrita não basta para dominar a comunicação escrita (o ato de ler-escrever). Ora, numerosos autores agem como se o fato de compreender a escrita fosse um sinônimo de saber ler, principalmente em espanhol com o ambíguo conceito de "lecto-escritura".

O leitor aprendiz tem, é claro, necessidade de se apoiar num bom conhecimento da escrita, mas aprender a ler exige além disso que ele adquira uma capacidade enunciativa (basear-se na enunciação do emissor: "seu pensamento", "o que ele quer dizer" e uma capacidade estratégica (coordenar diversos processos de tratamento da informação escrita para compreender). É por isso que a psicologia da leitura e de sua aquisição não pode ficar reduzida ao estudo da descoberta de nosso sistema de escrita pela criança. E é por isso que o ensino da leitura não poderia se limitar ao estudo da língua ou dos textos. Ele deve visar e se basear, antes de mais nada, nas situações de leitura e nas condutas exploradoras do texto.

3. Distinguir leitura para si de leitura para o outro

A "verdadeira" leitura - e a mais freqüente também - é aquela que o sujeito pratica para si mesmo: é a leitura particular ou leitura-compreensão, e, geralmente, essa leitura para si toma a forma de leitura mental (ou silenciosa).

Mais raramente, o leitor lê para os outros; transmite-lhes oralmente informações escritas que só ele possui: é a leitura-comunicação que tem como modalidade física a leitura em voz alta.

As práticas pedagógicas, os exames psicológicos e os testes de leitura misturam facilmente esses dois tipos de leitura profundamente diferentes e pedem para a criança "duas coisas ao mesmo tempo": dizer a seqüência dos elementos escritos (orali-zar) e compreender o que está lendo. Dessa forma, numerosos leitores ainda pouco hábeis são colocados em situação de dificuldade.

É importante que os educadores separem claramente essas duas atividades e essas duas instruções, sobretudo ao trabalharem com leitores principiantes ou inexperientes. Pode-se lhes pedir primeiramente para ler-compreender sozinhos, sem nada dizer ao adulto e, em seguida, eventualmente, ler em voz alta aquilo que acabaram de "se ler".

Para completar, é preciso acrescentar a essas duas práticas de leitura (leitura para si / leitura para os outros), o que se pode chamar de "leitura-animação": trata-se de "dizer" e de "animar", ou seja, de encenar e representar um texto escrito. É o que faz o adulto que "lê" a história do Chapeuzinho Vermelho para uma criança.

Essa classificação nos ajuda a observar a polissemia da expressão "ler em voz alta". Às vezes ela designa a decifração (achar a tradução sonora dos fragmentos escritos), às vezes a transmissão de informações para outro, às vezes a teatralização de um texto escrito. Os professores devem saber, portanto, "separar o joio do trigo" a respeito da leitura em voz alta: a primeira leitura (oralização-silabação) não tem nenhum interesse, e as duas outras (a leitura-comunicação e a leitura-animação) devem ser trabalhadas independentemente da leitura para si (ou leitura-compreensão).

4. Distinguir a leitura principiante da leitura experiente

Numerosas teorias ou concepções pedagógicas do ato de ler estão baseadas somente no estudo - mais ou menos aprofundado - do leitor e do "bom" leitor. Supõem que os procedimentos e as estratégias por ele mobilizados sejam idênticos aos de uma criança principiante em leitura (a leitura de aprendizado). Trata-se de uma visão adultocêntrica ou às vezes elitista. Na verdade, as habilidades do leitor novato e suas competências em matéria de leitura-escrita nem sempre são as mesmas que pressupõem um leitor experiente. O leitor aprendiz utiliza métodos "originais" - às vezes bem diferentes daqueles utilizados pelo leitor experiente - para atingir seus objetivos.

Ele precisa freqüentemente, por exemplo, dizer para si mesmo algumas passagens do texto em voz baixa. É uma forma de auto-linguagem (ver Vygotsky) que lhe permite facilitar, controlar ou guiar sua procura do sentido ou reprodução do texto. Essa oralização, que consiste em utilizar a linguagem falada como um instrumento cognitivo, não tem nada a ver com a ora-

lização-silabação que caracteriza os métodos tradicionais de decifração.

Outro exemplo: o leitor principiante tem um dicionário visual (ou um "capital de palavras escritas") menos rico do que o do leitor experiente. Para ler *Deux petits ours jouent dans la neige*, esse último reconhece imediatamente cada uma das sete palavras, pois elas fazem parte de seu dicionário visual. Às vezes o leitor principiante só é capaz de reconhecer uma única palavra (por exemplo, *ça*) e terá, portanto, que recorrer muito mais à decodificação.

Inversamente, quando ele não consegue decodificar-identificar uma palavra - por exemplo, *ours* (urso) ou *neige* (neve) - o néo-leitor utiliza o contexto lingüístico ou icônico; o bom leitor recorrerá bem menos a ele pois também é um bom decodificador, o que lhe permite identificar rapidamente *ours* ou *neige*.

O leitor principiante, não tendo ainda adquirido bem e automatizado suas habilidades, deve "improvisar" e utilizar procedimentos mais "heteróclitos" do que os do leitor experiente. Ele tem, portanto, necessidades de um "instrumental" variado do qual ele poderá dispor para realizar montagens ou combinações heterogêneas e provisórias.

Exemplo: *Deux petits ours jouent dans la neige*.

Instrução do observador: O que está escrito? Diga-me o que você encontrou? O que você compreendeu?

Myriam:

1º percorre com os olhos todo o texto

2º reconhece *dans et la*

3º decifra *petits* ("pe.tit, petit")

4º diz *ours* (provavelmente uma antecipação lexical)

5º identifica *neige* ("dans la n...neige")

6º identifica *jouent* ("j...ouent dans la neige")

7º identifica *deux* e diz " Ufa!"

8º diz "*Les deux petits ours, ils jouent dans la neige*" (os dois ursinhos, eles brincam na neve) e sorri.

O professor deve ajudar os leitores aprendizes a construir essa "caixa de ferramentas", ou seja, esse conjunto de sub-competências que lhes permitirá saber ler: competência grafo-fônica (conhecimento dos fonogramas e de sua combinatória), decodificação (habilidade para fazer a análise-síntese de uma palavra), dicionário visual (estoque de palavras escritas armazenadas na memória visual), competência antecipativa (saber completar textos lacunares), competência de auto-regulação (atenção, controle, releitura, autolinguagem), competência textual (saber explorar e questionar um texto escrito)...

5. Distinguir compreensão de leitura

Ler é compreender, mas a recíproca não é verdadeira. Todos os problemas de compreensão encontrados por um leitor diante de um texto escrito não são necessariamente problemas de leitura. Quando um professor de língua e de literatura compreende mal um título de revista especializada em futebol ou em vídeo-games, é provável que sua dificuldade se explique pelo seu desconhecimento do mundo do futebol ou dos vídeo-games e não por uma dificuldade em leitura. Do mesmo modo, quando uma criança não capta bem o sentido de um texto que se refere ao Egito antigo, é preciso se perguntar se a solução (a remediação) do problema está ligada à pedagogia da leitura ou ao ensino da história.

Muitos educadores têm tendências a chamar de "dificuldades de leitura" o que provém na verdade de outros campos: competência lexical (nível de vocabulário), cultura geral, lógica verbal, conhecimento do assunto... Para falar dos processos ou das dificuldades específicas da leitura, seria necessário verificar se a mesma mensagem apresentada oralmente é compreendida pelo sujeito. Se ela não o é, é que o "problema" é externo à leitura e que, conseqüentemente, a resposta deve ser procurada fora da didática da leitura-escrita.

Numerosos professores de matemática, por exemplo, acreditam que as dificuldades dos alunos em matemática sejam, em

primeiro lugar, dificuldades de leitura ("eles lêem mal", "eles não sabem ler as instruções ou os enunciados"). Mas, será que as mesmas instruções, ditas pelo professor, seriam melhor compreendidas? É preciso com frequência inverter a argumentação: é pelo fato de compreenderem mal a linguagem matemática, certos conceitos ou certas construções (" Seja um triângulo...", "Sendo um caminhão de cinco toneladas...") que alguns alunos não conseguem interpretar corretamente o texto. Suas " lacunas" podem ser então trabalhadas fora das atividades de leitura.

Exemplo: Deux petits ours jouent dans la neige

Uma criança pode ser incapaz de compreender esse mini-texto porque ela ignora o que seja um urso ou o que seja a neve. É a prova de que um certo "mundo cultural" lhe é desconhecido (o dos ursos brancos em zonas antárticas), mas isso não nos diz nada sobre sua capacidade de leitura.

Para serem eficazes, o treino à leitura ou as ajudas ao leitor aprendiz não devem se diluir num conjunto quase infinito que denominaríamos "aprender a compreender (ou "ler") o mundo" ou "aprender a aprender". Se a seqüência pedagógica de leitura se transforma em lição de vocabulário ou de ciências naturais (sobre os ursos polares, por exemplo), corremos o risco de privar os leitores principiantes ou inábeis daquilo de que eles mais precisam para ler: ferramentas e métodos para tratar a escrita.

Por outro lado, há "compreender" e "compreender um texto". O objetivo primordial em relação às crianças de 6 ou 7 anos me parece ser a compreensão literal dos enunciados a serem lidos, que é a particularidade mesma da leitura ("a verdadeira" leitura). Pode-se também examinar as diferentes interpretações possíveis de uma mensagem escrita, praticar uma leitura plural", mas nesse caso trata-se de uma leitura-compreensão "em segundo nível". Algumas práticas inovadoras privilegiam esse tratamento do não explícito ou do não dito em detrimento das unidades lingüísticas escritas e do espaço gráfico. Entretanto, antes de visar o acesso ao que está "atrás" das palavras ou "entre as linhas", a prioridade, para uma escola que vê um número

elevado de leitores aprendizes fracassar desde o primeiro ano, é transformá-los em leitores que compreendam os textos "ao pé da letra". A prioridade deve ser o tratamento gráfico da informação. Numa segunda parte, vou tentar retomar certos aspectos teóricos a respeito 1º da aquisição da leitura-escrita e 2º do saber-ler básico.

1. O desenvolvimento da linguagem escrita

Tomando como base Vygotsky e vários psicólogos da linguagem, pode-se considerar que, além da aprendizagem instrumental (o domínio do código ou do sistema escrito, a aquisição de habilidades lingüísticas), o que está em jogo é o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Por trás da língua escrita (a ferramenta, o intermediário), há a linguagem escrita, ou seja, a capacidade de elaborar essa língua escrita (descobri-la ou reiven-tá-la, como dizia Piaget) e a capacidade de utilizá-la em seus diversos usos sociais e culturais. A linguagem escrita é uma das principais "funções psíquicas superiores" (Vygotsky), assim como o raciocínio, a memória lógica ou o pensamento verbal.

A criança deve se apropriar de nosso sistema escrito, mas também de nossas práticas de tratamento-compreensão de escritos múltiplos e de produção de textos escritos. Ela deve interiorizar e dominar as diferentes funções da escrita em nossos dias: informativa, imaginativa (ficcional), formadora, interativa, imperativa, reguladora (por exemplo memorizar, planificar...). E preciso que ela aprenda a escrever para contar, pedir, responder, lembrar-se, informar, argumentar, comentar, dialogar, etc.

No que diz respeito à leitura, a criança deve ser formada e estar preparada para as suas três principais práticas:

- a leitura "instrumentar (ou utilitária), que permite agir e se integrar na "vida de todos os dias".
- a leitura "intelectual" (ou heurística), que permite aprender, se formar, refletir.
- a leitura " patrimonial", que permite descobrir o

patrimônio (local e mundial) da literatura, das artes e das ciências, ou seja, "a cultura". É desde a escola maternal (ou pré-escola) que esta formação de criança leitora deve ser compreendida. E é a serviço dessa formação que se deveria efetuar todo um trabalho sobre as técnicas e as habilidades em leitura-escrita na escola fundamental.

2. O saber-ler básico

As crianças que chegam ao famoso "mal sabe ler", ou seja, aquelas que compreendem um texto mínimo (como *Deux petits ours jouent dans la neige*) são capazes de tratar, quase ao mesmo tempo e em interação, quatro "unidades de trabalho":

1. O suporte: " é um livro de histórias", " um livro que fala de ursos".
2. O texto: a criança o percorre com os olhos, reconhece palavras, volta atrás, decodifica, salta um obstáculo...
3. As palavras: ela reconhece e identifica unidades lexicais ou sintáticas.
4. As letras, grupos de letras, sílabas, índices grafo-fônicos.

Foi o que nos explicou Danilo (6 anos e meio) quando lhe perguntamos como se deve fazer para ler:

"Eu olho tudo isso (ele mostra com o dedo toda a frase)... E depois tem que encontrar as palavras, mas não pode inventar... Você quer que eu conte a história ?"

O ato de ler para os principiantes de 6 anos aparece como uma atividade dialética (no sentido piagetiano do termo). O leitor deve ao mesmo tempo se basear nos fragmentos escritos (por exemplo, *dans la, petits, n de neige, j de jouent*) e se basear na realidade não lingüística (um acontecimento, uma aventura, uma brincadeira entre os dois ursos). Ele deve saber "andar com as suas duas pernas":

- a competência para tratar as palavras escritas (a decodificação), o que supõe um "bom nível" de conceituação da escrita (compreensão do princípio alfabético) e de consciência fônica (segmentação da palavra em fonemas),

- a estratégia exploradora do texto (a **competência textual**), que se baseia na coordenação de procedimentos variados em busca de um objetivo: compreender, **reproduzir** o sentido da mensagem escrita.

O professor deve ser formado para ajudar a criança leitora aprendiz a "andar com as suas duas pernas"; ela tem necessidade, em particular, de saber que decodificar e compreender formam um casal inseparável.*

NTD: Todos os grifos, itálicos e aspas são do próprio autor do artigo.
Tradução: Cristina Casadei Pietraróia - FFLCH/USP

A formação do professor e aluno leitores para a construção da cidadania

*Ezequiel Theodoro da Silva**

A educação do educador-leitor de modo que, na escola, ele possa educar outros leitores é um tema dos mais palpitantes na sociedade brasileira hoje. Não só porque o saber científico é produzido, é difundido e portanto circula através da escrita, exigindo necessariamente a complementaridade da leitura para a sua usufruição, como também porque o presente momento histórico, regado de mediocridade e besteiro pelas ininterruptas chuvas de Brasília, necessita mais que nunca de pessoas que saibam ler criticamente as contradições eses do real.

Se em situações de normalidade social fazer um leitor e levá-lo à convivência com livros não é uma tarefa das mais fáceis, com o país do jeito em que está o desafio fica muito maior e mais exigente em termos de investimento e esforço. E esse desafio fica ainda mais agigantado quando as forças da ignorância e da alienação, movidas por quem delas tira proveito, vicejam desenfreadamente por todos os cantos do país na mesma proporção e tristeza com que os sistemas públicos de educação ganham em esclerose, ferrugem e desprezo.

Vou levar avante a minha participação neste painel apresentando algumas idéias que consegui tecer em torno das práticas de leitura e o exercício consciente da cidadania. Essas idéias devem ser tomadas como provocações a um debate, sempre vi-

* Professor da Faculdade de Educação - UNICAMP

sando o seu aprofundamento e uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, condicionados por circunstâncias várias. Para discorrer sobre a importância da leitura na vida do cidadão, recupero e leio um conto do humorista Millôr Fernandes. A interpretação posterior à leitura desse conto estabelecerá os nexos para a continuidade das minhas colocações. Mais especificamente, um velho ditado popular diz que "quem conta um conto, aumenta um ponto": os pontos que pretendo aumentar dirigem-se exatamente ao cerne da minha argumentação, que está relacionada à construção da identidade do cidadão através da leitura.

O abridor de latas ⁽¹⁾

Millôr Fernandes

Pela primeira vez, no Brasil, um conto escrito inteiramente em câmara lenta.

Quando esta história se inicia, já se passaram quinhentos anos, tal a lentidão em que ela é narrada. Estão sentadas à beira de uma estrada três tartarugas jovens, com 800 (oitocentos) anos cada uma, uma tartaruga velha com 1200 (um mil e duzentos) anos, e uma tartaruga bem pequenininha com 85 (oitenta e cinco) anos. As cinco tartarugas estão sentadas, dizia eu. E dizia-o muito bem pois elas estão sentadas mesmo. Vinte e oito anos depois do começo desta história a tartaruga mais velha abriu a boca e disse:

- Que tal se fizéssemos alguma coisa para quebrar a monotonia desta vida ?

- Formidável! - disse a tartaruguinha mais nova 12 (doze) anos depois - vamos fazer um piquenique?

Vinte e cinco anos depois as tartarugas se decidiram a realizar o piquenique. Quarenta anos depois, tendo comprado algumas dezenas de latas de sardinhas e várias dezenas de refrigerantes elas partiram. Oitenta anos depois chegaram a um lugar mais ou menos aconselhável para um piquenique.

- Ah - disse a tartaruginha, 8 (oito) anos depois - excelente local este!

Sete anos depois todas as tartarugas tinham concordado. Quinze anos se passaram e, rapidamente, elas tinham arrumado tudo para o convescote. Mas, súbito, três anos depois, elas perceberam que faltava o abridor de latas para as sardinhas.

Discutiram e, ao fim de vinte anos, chegaram à conclusão de que a tartaruga menor devia ir buscar o abridor de latas.

- Está bem - concordou a tartaruginha três anos depois - mas só vou se vocês prometerem que não tocam em nada enquanto eu não voltar.

Dois anos depois as tartarugas concordaram imediatamente que não tocariam em nada, nem no pão nem nos doces. E a tartaruginha partiu.

Passaram-se cinquenta anos e a tartaruga não apareceu. As outras continuavam esperando. Mais dezessete anos e nada. Mais oito anos e nada ainda. Afinal uma das tartarugas murmurou:

- Ela está demorando muito. Vamos comer alguma coisa enquanto ela não vem ?

As outras não concordaram, dois anos depois. E esperaram mais dezessete anos. Aí outra tartaruga disse:

- Já estou com muita fome. Vamos comer só um pedacinho de doce que ela nem notará.

As outras tartarugas hesitaram um pouco mas, quinze anos depois, acharam que deveriam esperar pela outra. E se passou mais um século nessa espera. Afinal a tartaruga mais velha não pôde mesmo e disse:

- Ora, vamos comer mesmo só uns docinhos enquanto ela não vem.

Como um raio as tartarugas caíram sobre os doces seis meses depois. E justamente quando iam morder o doce ouviram um barulho no mato por detrás delas e a tartaruga mais jovem apareceu:

- Ah - murmurou ela - eu sabia, eu sabia, que vocês não cumpririam o prometido e por isso fiquei escondida atrás da árvore. Agora não vou mais buscar o abridor, pronto!

FIM (trinta anos depois)

Dos muitos significados possíveis para este conto, gostaria de assinalar aquele relacionado à lentidão das personagens. Por analogia, é essa mesma lentidão que parece caracterizar a dinâmica da leitura.

No Brasil, acho que nem podemos falar em dinâmica, mas sim em estática na área Sócio-Cultural em decorrência de uma crise econômica e política que vem se aguçando cada vez mais. O número de analfabetos aumentou de 30 (trinta) anos para cá e hoje, conforme mostram as últimas estatísticas⁽²⁾, 42 (quarenta e dois) milhões de brasileiros estão vivendo, ou melhor, "tentando viver ou sobreviver" em estado da mais completa miséria. Dessa forma, ao invés de um movimento evolutivo em marcha lenta, o que presenciamos em muitos estados brasileiros é a estagnação ou mesmo o retrocesso em marcha-a-ré nas esferas da educação e da promoção da leitura.

Uma outra analogia que pode ser desenvolvida a partir da leitura do conto de Millôr Fernandes diz respeito à questão da eterna espera por condições concretas da produção e promoção da leitura. Ao lado do velho discurso do "piquenique", que enaltece as grandes vantagens do livro e da palavra escrita, levanta-se uma realidade social bastante adversa à prática social da leitura. E os governos parece que intencionalmente se esquecem do abridor de latas: anunciam escolas, bibliotecas, livros a mancheias, mas não deixam que o povo abra a lata para saborear o doce. Somente "alguns" podem gozar o prazer de comer esse doce à medida que têm poder aquisitivo para comprar o abridor de latas... e o próprio doce...

A leitura me permite realizar a potencialidade de ver melhor os fenômenos do mundo através de olhos alheios. Entretanto, para a realização dessa potencialidade, adentrando

os objetos e as obras que perfazem o mundo da escrita, eu necessito de condições sociais objetivas, dentre as quais se colocam tempo, energia física e mental, dinheiro, educação escolarizada, acesso a materiais escritos e atmosfera cultural de valorização aos processos de leitura. Frente a esses condicionamentos, próprios das sociedades regidas pelo sistema capitalista de produção, ser leitor não é apenas uma questão de querer, mas sim uma questão de poder. Nestes termos, de direito do cidadão, permitindo a sua participação plena no momento histórico em que está vivendo, a leitura transforma-se em privilégio daqueles que podem pagar os seus custos de mercado. Venho repetindo esse argumento há bastante tempo, mas lamentavelmente, parece que a lei samaritana do fazer a qualquer custo, ou melhor, sem nenhum custo, ainda domina a mentalidade da área educacional⁽³⁾. Isto nos leva a pensar que povos pobres, dependentes, oprimidos, explorados e famintos, ainda que possuam olhos para ler e cabeças para raciocinar, jamais vão atingir assiduidade e maturidade para a leitura até o momento em que aqueles condicionantes forem criticamente percebidos e devidamente superados. Daí em muitas das minhas falas eu ter equiparado o ato de ler a um ato de conquista - conquista das circunstâncias concretas que me permitam ser realmente um leitor e poder praticar a leitura nas diferentes facetas da minha vida.

Por permitir a formação de visões do mundo e o desenvolvimento de valores e crenças, o processo de leitura, se praticado dentro de moldes críticos, é um processo perigoso àqueles que desejam a reprodução das estruturas sociais⁽⁴⁾. Creio que posso defender esta tese através de três elucidações básicas:

- o ato de ler é, fundamentalmente, uma forma especial de o homem relacionar-se com o mundo e com os outros homens, abrindo perspectivas para o aumento quantitativo e qualitativo do conhecimento. E o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo

da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas. Às elites conservadoras, detentoras dos privilégios, não interessa esse tipo de conhecimento oriundo da leitura da palavra, da interação com os livros;

- a escrita, nos países do Terceiro Mundo, tem sido utilizada como um instrumento de domínio, de controle ideológico de uma classe social sobre as outras. Às elites letradas a manutenção e reprodução de uma grande massa de iletrados ou semiletrados tem uma razão de ser, isto é, continuar existindo "cidadãos pela metade", que se movimentam apenas nos limites do mundo da oralidade e, por isso mesmo, não usufruem das mensagens, das técnicas e dos bens que perfazem o mundo da escrita;

- a leitura do código verbal escrito impõe um modo especial de interação, exigindo re-escritura, recriação e atenção por parte daquele que o executa. As possibilidades de incremento do saber e de exercício da crítica através da leitura de livros são bem maiores do que aquelas proporcionadas por outros veículos de comunicação. O problema é que o exercício da crítica e, conseqüentemente, a existência de cidadãos que exercem a crítica nem sempre são "bem recebidos" naquelas sociedades regidas pelas normas do privilégio e da mentira.

Gostaria de recuperar aqui, mesmo que esquematicamente, duas leituras recentes que eu executei dentro da vertente historiográfica chamada história das mentalidades e representações. Essa recuperação é necessária não só para relevar a importância da história das mentalidades para o nosso conhecimento da evolução da leitura nos diferentes países como também para reforçar a minha tese de que a democratização da leitura poderia significar um estremecimento das crenças secularmente aceitas e dos seus discursos de legitimação e, talvez mais do que isso, a corrosão das ordens instituídas. Através desses dois breves RETRATOS tento fazer ver que, igual ao abridor de latas do conto de Millôr Fernandes, a leitura acende e mantém a curiosidade do sujeito-leitor para saber o que existe dentro das latas, ou melhor, dos livros. E depois das latas abertas, com os conteúdos

à vista, partir para o livre exame sobre a qualidade desses conteúdos. E depois, então, comê-los ou rejeitá-los. Historicamente - vamos ver através de dois testemunhos científicos - os regimes conservadores, as ideologias retrógradas sempre tremeram frente aos abridores de latas e aos possíveis conteúdos de conscientização. Isto porque os livros e as formas criativas de leitura sempre foram instrumentos contrários a quaisquer tipos de ortodoxias, contribuindo de alguma forma para a constituição de diferentes formas de pensar e de existir socialmente.

No livro *O Queijo e os Vermes* ⁽⁵⁾, o historiador italiano Carlo Ginzburg narra e restaura a atmosfera social da leitura no século XVI através do relato da vida de um moleiro veneziano chamado Menocchio, que teve a coragem de ler, pensar e transgredir a visão do mundo então vigente, estabelecida pela igreja. Ginzburg, fundamentado em farta documentação, relata toda a opressão sofrida por Menocchio ao ser submetido aos processos de inquisição - nesse relato, além de visualizar o contexto histórico do século XVI, o autor mostra de que forma os livros vão moldando a mentalidade do seu personagem. A difusão da imprensa e a disponibilidade de livros fazem com que Menocchio tome a palavra a fim de expor e de defender as suas opiniões (contrárias à ideologia vigente) e, ao mesmo tempo, constituir ou articular uma nova visão do mundo. "Desse modo", segundo Ginzburg, Menocchio "viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida da entonação e cristalizada nas páginas dos livros. Uma é como um prolongamento do corpo; a outra é como 'coisa da mente'. A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo. Na possibilidade de emancipar-se das situações particulares está a raiz do eixo que sempre ligou de um modo inextricável escritura e poder. Casos como o Egito e a China, onde castas respectivamente sacerdotais e burocráticas monopolizaram durante milênios a escritura hieroglífica e ideográfica, deixam isso claro. A

invenção do alfabeto - que cerca de quinze séculos antes de Cristo quebrou pela primeira vez esse monopólio - não foi suficiente, contudo, para pôr a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tomou mais concreta essa-possibilidade"⁽⁶⁾.

GINZBURG nos faz ver que a escritura e a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita é, antes de mais nada, uma fonte de poder. E Menocchio sabe que a contestação desse poder é possível através da posse ou domínio da escritura, permitindo-lhe o entendimento, o questionamento e a luta aberta contra os agentes da ordem então vigente.

Robert Darnton, no livro *Edição e Sedição* ⁽⁷⁾, constrói um painel da circulação da literatura clandestina nos trinta anos que antecederam a Revolução Francesa. DARNTON recusa-se a afirmar que a simples leitura de textos ilegais levou, ao modo da causa e consequência, à queda da Bastilha; entretanto, lançando mão de farta documentação referente à edição de livros ao longo do século XVIII, sustenta que "o livro ilegal - tratado da filosofia, libelo político e crônica escandalosa - corrói a ideologia monárquica e seus pilares - o rei, a igreja e os bons costumes - pelo uso sistemático, desenfreado das seguintes armas: zombaria, escárnio, razão crítica e histórica, pornografia, irreligião e materialismo hedonista." A literatura clandestina, continua afirmando DARNTON, "propõe opiniões, recusa as normas, suspeita da autoridade e constrói as hierarquias" ⁽⁸⁾.

Ao retomar pesquisas históricas sobre os leitores e as leituras nos séculos XVI e XVII, tenho como intenção deixar um pouco mais patente a idéia de que a prática da leitura e o convívio com os livros aguçam a percepção e a compreensão dos fenômenos da realidade. Mais do que isso "ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão" ⁽⁹⁾; e essa retomada, além de sensibilizar as nossas retinas para as vertentes e os desdobramentos do real, alimenta a dúvida e instaura a vontade de comunicação, de expressão daquilo que foi descoberto e/ou formulado através da reflexão. A leitura é, em última instância, não só uma ponte para a to-

mada de consciência, mas também um modo de existir socialmente no qual o sujeito interpreta e compreende as múltiplas expressões registradas pela escrita e passa a compreender-se no mundo ⁽¹⁰⁾

Mas eu não vim a Belo Horizonte com o objetivo de fazer uma apologia à leitura. Acredito que todos aqui já sabemos de suas vantagens. O que realmente vem me inquietando nestes últimos tempos é a força dos mecanismos acionados pelas elites conservadoras para barrar, para dificultar, para bloquear o acesso aos livros e a educação crítica dos leitores. Ou, dizendo inversamente, o poder que as classes dominantes possuem para manter e reproduzir a ignorância junto à grande maioria das populações.

Ainda que tais mecanismos, em termos de acionamento e efeitos, variem de sociedade para sociedade, acredito não estar errado em afirmar que o mais poderoso ou potente é aquele dirigido para o campo da educação formal e da escola. No meu ponto de vista, a questão da produção de leitores assíduos e críticos está íntima - e necessariamente - amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas. Trazendo de novo à baila a história das tartarugas, com que iniciei esta conferência, as crianças precisam de bons professores e boas orientações a fim de aprenderem a abrir latas, a buscar as latas não-enferrujadas e a aprenderem o gosto e o raciocínio para os conteúdos não-perniciosos à saúde, digo, à consciência.

Sem dúvida que os poderes reacionários agem também sobre o circuito do livro: a produção pode ser censurada, a edição pode ser dificultada, a distribuição pode ser bloqueada e o consumo pode ser proibitivo em decorrência dos diferentes mecanismos acionados.

Entretanto, tomando por base a realidade brasileira, a contradição maior parece não residir nas fases desse circuito, mas sim naqueles aspectos relacionados à educação formal das crianças e jovens. Costumo dizer que é pelo anacronismo da escola que se aniquila de vez com o potencial de leitura das novas gerações de brasileiros. Isto, é claro, sem considerar o grande número de crianças desprivilegiadas, predestinadas ao analfabetismo que

sequer chegam a ser matriculadas numa escola por viverem em estado da mais completa miséria e do mais repudiante abandono.

O fato é que, a partir do início da década de 70, houve um empobrecimento contínuo no âmbito das escolas públicas, sem que nenhum programa fosse capaz de estancar e inverter esse processo. Esse empobrecimento deve ser estendido em dois níveis: material e intelectual. Os professores foram expropriados das condições objetivas para a produção do ensino formal nas escolas. Assim, ao lado de um salário corroído, têm de conviver com a constante falta de recursos para executar condignamente o seu trabalho. Hoje, grande parte das minhas preocupações com a escola brasileira fica por conta da capacitação e da formação contínua dos professores primários e secundários. Oprimidos e explorados pelo sistema, grande parcela do professorado ou nunca desenvolveu ou simplesmente perdeu a capacidade de ler e estudar, transformando o ensino numa coisa sem pé nem cabeça, sinônimo de puericultura, assistência social e/ou doação de afetividade. Com isto, ou seja, com a criação de ferrugem e mofo na principal corrente de transmissão da cultura (o professor), desaparece ou fica enfraquecida a possibilidade da prática de uma educação crítica - sustentáculo da leitura problematizadora e conscientizadora - a partir da escola.

Estou plenamente de acordo com o pedagogo GEORGES SNYDERS quando faz a seguinte afirmação a respeito da função social do professor modernamente: " Contra certas tentações de dissolver o papel do professor na intervenção das máquinas pedagógicas ou das iniciativas tomadas pelos próprios alunos, quero afirmar a necessidade do professor como intermediário pessoal e personalizado entre o mundo da juventude e o mundo da cultura: o representante da cultura elaborada junto aos jovens. Ele a representa de uma maneira mais adaptada e mais atraente que os encontros comuns. Para progredir na cultura, o aluno necessita do filtro de uma personalidade; o acesso à satisfação cultural escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça para viver a turma de

alunos de maneira que ela seja partilhada. Um professor que vive as idéias que enuncia; nela, por ela as idéias são encarnadas - e é freqüentemente assim que os alunos começam a levá-las em consideração" ⁽¹¹⁾.

Se determinados livros são perigosos, pondo em risco a reprodução dos privilégios, professores cognitiva e criticamente preparados podem ser mais perigosos ainda ... Daí certamente ocorrer o cerceamento de suas ações pela redução das suas condições de trabalho, incluindo a falta de autonomia e o apagamento de sua voz. Para MARISA LAJOLO, uma colega da universidade onde trabalho, "(...) se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos (...). O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura" ⁽¹²⁾.

Comecei esta conversa com vocês através de um conto humorístico de Millôr Fernandes. Aproveitando este momento, gostaria de ler aqui uma fábula escrita pelo mesmo autor. Essa fábula não fecha a minha participação mas abre-nos a consciência para uma multiplicidade de interpretações, o que poderá servir para esquentar o debate previsto.

A morte da tartaruga ⁽¹³⁾

Millôr Fernandes

O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto põe-se a chorar ainda com mais força. A mãe, a princípio, ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. " Cuidado, senão você acorda seu pai". Mas o menino

não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava, o menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: - "Está aí assim há meia hora, chorando que nem um maluco. Não sei mais o que faça. já lhe permiti tudo mas ele continua berrando desse jeito ". O pai examinou a situação e propôs: - "Olha, Henriquinho, se a tartaruga está morta não adianta mesmo chorar. Deixe ela aí e vem cá com o pai". O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto ao tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: - "Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha . Eu também gostava muito dela . mas nós vamos fazer para ela um grande funeral". (Empregou de propósito a palavra difícil). O menininho pára imediatamente imediatamente de chorar. "Que é funeral?" O pai lhe explicou que era um enterro. "Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastantes balas, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Ai convidamos os meninos da vizinhança, acenderemos as velinhas, cantamos o Happy Birthday to You pra tartaruguinha morta e você assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso é que é funeral! Vamos fazer isso?" O garotinho estava com outra cara. " Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela ". Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. "Papai, papai, vem cá, ela está viva!" O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. "Que bom, hein?" -

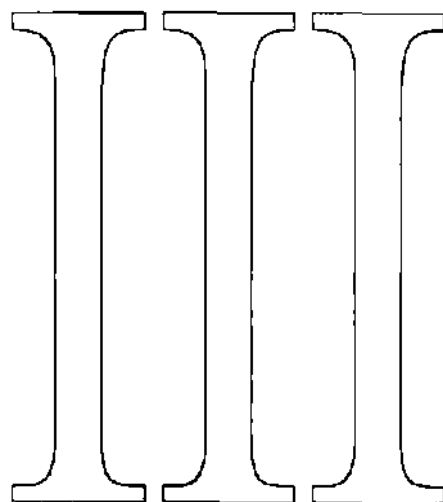
disse - "Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!" " Vamos sim, papai " - disse o menino ansioso, pegando uma pedra grande - "Eu mato ela ".

MORAL: O importante não é a morte. É o que que ela nos tira.

Caminhando por analogias, eu arremataria: "O importante não é a morte da leitura, é o que ela é capaz de nos subtrair".

Notas bibliográficas

- (1) FERNANDES, Millôr. " O abridor de latas" in: Trinta anos de mim mesmo.
- (2) IBGE. Anuário estatístico - 1992.
- (3) SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- (4) Cf. SILVA, Ezequiel Theodoro. " Leitura e conscientização" in: *Leitura na Escola e na Biblioteca*. (3ª ed.) Campinas: Papirus, 1991, p. 11-20.
- (5) GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Trad. por Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. SP.: Companhia das Letras, 1991. (6)Idem *ibidem*, p.128.
- (7) DARNTON, Robert. *Edição e sedição. O universo da literatura clandestina no Século XVIII*. Trad. por Myriam Campello. SP.: Companhia das Letras, 1992.
- (8) Idem *ibidem*, p.1 1.
- (9) CHAUI Marilena. "Os trabalhos da memória" in: *Memória e sociedade (Lembranças de Velhos)*. SP.: TA Queiroz Editor, 1979, p. 17.
- (10) Cf. SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler*. (5ª ed.) SP.: Cortez e Autores Associados, 1991, cap. 1.
- (11) SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Trad. por Berta H. Gusovitz. SP.: Editora Manole, 1988, p. 214.
- (12) LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto" in: *Leitura em crise na escola. As Alternativas do Professor*. Regina Zilberman (org.) P. Alegre: Mercado Aberto, 1991, p.53.
- (13) FERNANDES, Millôr. "A morte da tartaruga" in: *Fábulas fabulosas*.



**A construção
da língua
pela leitura
literária**

Literatura e ensino da língua

*Elie Bajard**

A escola tradicional sempre propôs partir do simples para chegar até o complexo. Ela também faz assim na área da escrita. "FORTOUL, o primeiro dos ministros da Instrução Pública, propõe e pela primeira vez um verdadeiro programa para essas classes que recebem crianças de 2 a 7 anos, detalhando minuciosamente suas etapas e seus limites: vogais, consoantes, alfabeto maiúsculo, acentos, sílabas de duas ou três letras, palavras de duas sílabas. E a própria estrutura dos métodos de leitura do Antigo Regime" **. Cf. a cartilha.

O simples é fácil

A - Pressupostos óbvios da aprendizagem da escrita

1 - Historicamente a conquista do alfabeto permitiu reduzir milhares de unidades da escrita existentes nas línguas picto-gráficas ou ideográficas a um pequeno conjunto simples de 25 letras. Esse sistema permite ao leitor principiante uma economia de aprendizagem considerável, na medida em que os elementos da escrita são transformados em unidades do oral.

2 - A aprendizagem é rápida mas supõe o domínio do alfabeto. E necessário então ter percorrido o caminho inteiro -apesar de curto - do simples ao complexo, antes de poder ler.

* Consultor permanente do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França/Pró-Leitura

** ANNE MARIE CHARTIER, e JEAN HEBRARD, *Discours sur la Lecture* (1880-1980), Paris Centre Pompidou, 1989,p.183.

Cabe distinguir dois momentos distintos: um para a aprendizagem da escrita, outro para seu uso.

3 - Como há dois momentos, há também dois lugares: a escola com os instrumentos da aprendizagem e a residência com os objetos da leitura, o livro. O lugar do trabalho com a cartilha ou a antologia e o lugar do prazer com literatura. Esse caminho é coerente com a visão de uma escola laboriosa.

B - Questionamento desse esquema

Esse esquema não é mais operatório hoje, por várias razões:

1 - A partir do momento em que a escola se democratiza, possibilitando a entrada das crianças das classes populares, não se pode mais distinguir um lugar do livro, a casa, e um lugar do trabalho, a escola. As classes populares não têm livros em casa, nem têm acesso às bibliotecas. A escola tem um novo papel e deve agora oferecer às crianças a familiarização com o livro.

2 - *Os conceitos insuficientes*

A lingüística mostrou que os conceitos simples - isto é, não construídos por vários elementos - usados tradicionalmente, como a letra e o som, não têm uma precisão suficiente. Antes de mais nada é preciso distinguir o campo do oral e o campo da escrita. Outra insuficiência vem da utilização da idéia de som, imperfeita demais para ser operatória. Vários sons podem ter o mesmo valor fonológico, e o mesmo som pode suportar vários valores.

3 - *O confronto com a escrita se iniciou antes da escola*
Esperar o domínio da leitura para apresentar a complexidade é uma atitude puramente escolar numa sociedade alfabetizada, onde a criança encontra a escrita antes e fora da escola. Antes de encontrar o simples, a criança já encontrou e manuseou os textos. Esse conto com a complexidade textual ocorre de várias maneiras:

a - *Encontro com o texto através da voz do outro* -

Contando histórias

Os parentes, os vizinhos sabem contar histórias que vêm da tradição oral, ou que vêm de livros lidos. O hábito de algumas escolas de desenvolver a hora do

conto poderia se generalizar. Ele não é só uma prática para crianças não alfabetizadas. O contar histórias reaparece hoje em serões que reúnem crianças e adultos.

- Falando o texto:

Às vezes os pais, mas com mais frequência a professora da pré-escola, sabem comunicar o texto escrito de um livro. Essa prática está ligada ao teatro. De fato, o ator sabe justamente transmitir textos com fidelidade do palco para a platéia. O fato de que o texto seja decorado, ou não, não modifica a natureza dessa transmissão realizada a partir de um texto existente e das linguagens que são o gesto, o olhar, o espaço, o figurino etc...

- Falando do texto:

Quando assim se conta uma história ou se diz um texto, é importante poder falar com as crianças, comparando o tema em várias histórias, as semelhanças e diferenças do seu tratamento, explicitando as diversas interpretações feitas pelas crianças no plano narrativo e também no plano simbólico, comentando as características dos personagens, como idade, meio social, cor, sexo, analisando o desenvolvimento da narração, com anacronia, flash back etc... b - *Encontro direto com o texto através dos olhos*

O texto existe nos muros da cidade e na tela da televisão para todos. Para uma parte da população, o texto existe também nos livros da casa dos pais e às vezes na pré-escola.

A criança já se defrontou com esses textos, muitas vezes ilustrados; ela já sabe reconhecer essas duas matérias: a língua e a imagem. Às vezes ela sabe reconhecer a ordem da escrita da esquerda para a direita, a função dos balões, a presença de um diálogo, o número de personagens, alguns nomes próprios, e é capaz de avaliar o tamanho da história através do número de páginas, de parágrafos etc.

O simples pode ser difícil

A distinção dos elementos do oral, ou seja, a consciência, não é tão fácil. Os linguistas não estão de acordo sobre o número de fonemas. Os franceses têm dificuldades para identificar certos fonemas. Em francês por exemplo, a palavra escrita *oiseau* é pronunciada [wazo]. Certos locutores franceses de bom nível cultural não percebem que a sílaba que contém o fonema [a] se escreve com a letra /o/, enquanto aquela que contém o fonema [o], se escreve com, a letra /a/. Existem dificuldades também em português. As realizações do fonema [R] são numerosas e não é simples decidir se dois sons pertencem ao mesmo fonema ou não.

A própria definição de fonema como a menor unidade capaz de produzir uma mudança de sentido é ainda uma aproximação que diz respeito ao conceito de traços distintivos. Propor o conceito de fonema requer uma análise sofisticada e foi preciso chegar ao século XX para conseguir essa conceituação.

É necessário não confundir a simplicidade com a facilidade, e a complexidade com a dificuldade. O simples não é fácil; ele exige uma conceituação profunda. O simples remete à organização do código, o fácil aos processos cognitivo e pragmático. Um código formado de elementos simples pode ser de uso difícil. O código genético é feito de quatro elementos que os cientistas conhecem. A combinação desses quatro elementos dentro dos gens, no entanto, é tão complexa que por enquanto não é conhecida.

O simples, fruto de uma visão específica

Os elementos simples são fruto de uma descrição lingüística que adota um ponto de vista particular. Ela é operacional numa área definida.

- Confusão entre o gráfico e o grafo-fonético

Além disso, a língua escrita muitas vezes sofre uma redução. O sistema gráfico é confundido com o sistema grafo-fonético, isto é, todo o funcionamento do texto é reduzido ao alfabeto. De

fato, como a análise da escrita se faz a partir da sua comparação com o oral, os elementos escritos levados em consideração são os que têm um correspondente oral.

- Todo o sistema do oral não é levado em conta pela escrita: entonação.

- O gráfico transborda o sistema grafo-fonético, maiúsculas, marcas do plural (tem e têm).

O funcionamento da escrita não pode ser reduzido assim a suas relações com a língua oral.

É preciso distinguir várias áreas com suas abordagens teóricas:

- a da descrição lingüística (descrição do objeto)

- a do ato de leitura (descrição do processo cognitivo e pragmático, leitor e situação)

- a do desenvolvimento da aprendizagem desse ato: passagem de um domínio provisório a um domínio estável, controlado.

A idéia de que a abordagem de uma área serve de explicação para outra é uma hipótese que necessita de verificação. Configuração do código, aprendizagem e utilização podem não ser isomorfos, ou seja, podem ser descritas diferentemente.

Ex.: dizer que um código é grafo-fonético não quer dizer que o modo de tratamento cognitivo utiliza um procedimento isomorfo com essa análise. Poder-se-ia fazer uma descrição da escrita de maneira endógena - ainda não realizada - paralelamente à descrição endógena da língua oral feita pelos lingüistas.

Uso necessário

As aprendizagens fundamentais se realizam de maneira pragmática e não vão do simples até o complexo: o andar, a fala, a capacidade de contar estórias. A leitura não é só um conhecimento, mas também uma habilidade que deve ser dominada através do uso. É preciso distinguir, então, o estudo do funcionamento da língua e do seu uso. Os grandes lingüistas não são sempre grandes poetas.

Ora, não se pode aprender uma coisa apenas fazendo outra. Não se pode aprender a ler apenas estudando a língua. Isso por várias razões:

1 - A aprendizagem precisa ser finalizada, ou seja, a pessoa que a deseja deve conhecer sua função e poder avaliar seu interesse. Ela deve também poder medir seu custo em tempo e energia. E a relação entre custo e benefício que determina o compromisso do aprendiz. Como finalizar uma aprendizagem evitando a atividade?

2 - As operações cognitivas que constituem uma atividade podem ser transferidas para outra. No entanto, somente o exercício da própria atividade garante a presença de todas as operações cognitivas necessárias ao seu domínio. As operações propostas independentemente da prática são submetidas à análise que se faz do ato complexo.

3 - Só a própria atividade possibilita a integração das operações cognitivas parciais aprendidas separadamente e transferidas a partir de atividades paralelas.

Para aprender a ler, é preciso ler. Da mesma maneira, para aprender a produzir textos, é preciso escrever e para aprender a dizer é preciso transmitir textos.

A unidade literária é o texto

Para que toda a riqueza da língua escrita seja mantida durante a aprendizagem, é necessário tomar como objeto uma unidade que tenha uma legitimidade no plano da utilização. Essa unidade não pode ser a frase, muito menos a palavra ou a letra. O conjunto lingüístico que tem uma coerência para cumprir um papel simbólico ou pragmático é o texto. Valer-se do texto como ponto de partida evita amputar a língua escrita da sua função cultural.

Mesmo antes das primeiras séries a criança se defronta com textos que têm razão de ser para ela. A escrita na escola não pode perder esse valor sob o pretexto da necessidade de apren-

dizagem. Usar a cartilha como único material escrito equivale a interromper um frutífero processo já iniciado.

O complexo não é sempre difícil

Dentro do texto, os cientistas reconhecem hoje vários níveis de organização. Fala-se agora de micro e macro-estrutura, micro: grafema - morfema - frase
macro: seqüências de texto - contexto.

A arquitetura do texto é feita de diversos códigos cruzados. Cada código é constituído de elementos de natureza específica, entrelaçados aos elementos de outros códigos. A descrição lingüística tenta identificar esses diversos níveis de funcionamento.

Esses níveis são hierarquizados, mas nada garante que as etapas da construção da leitura seguem a análise que a ciência faz dos diversos níveis. O caminho do leitor não é um caminho que processa os elementos na ordem da hierarquia. O semiólogo do cinema pode tratar a trilha sonora e a imagem do filme enquanto dois objetos separados, mas não é por isso que o espectador os lê separadamente antes de sintetizar.

O leitor iniciante nunca parte do nada.

Na aproximação de um texto, alguns índices de nível superior são percebidos antes do reconhecimento de índices de nível inferior.

Quando o leitor experimentado encontra um novo texto, ele já percebe inúmeros índices do texto (sua matéria, sua forma, sua diagramação), que vão lhe dar indicações sobre suas funções, mas a atividade vai responder a hipóteses que ele já construiu. O que é verdadeiro para o leitor experiente é também para a criança.

Ela identifica o suporte, a imagem da capa, o tamanho do texto. Essa informação é importante para avaliar o investimento em tempo necessário para a leitura, e é por isso que o número de páginas é indicado nas bibliografias. Ela pode reconhecer a

construção dialogada de um texto antes de identificar as diversas palavras que a constituem, como a rede dos nomes próprios. Apoiando-se nesses índices, ela pode elaborar outras hipóteses. Essas hipóteses novas vão conduzir à busca de elementos de níveis mais finos - conduzindo à identificação das palavras - que vão enriquecer o primeiro esboço de entendimento.

As hipóteses dependem do texto, mas também das expectativas do leitor no momento presente, assim como do seu conhecimento do mundo e do seu domínio da língua. A elaboração do sentido resulta assim do projeto do leitor e de suas intenções em relação à situação. Para explicar essa atividade é preciso levar em conta os três componentes: o texto, o leitor e a situação.

A complexidade do texto devida à diversidade dos níveis aumenta certamente o número de signos e pode repelir o leitor iniciante, mas ao mesmo tempo:

- a heterogeneidade dos códigos que caracteriza a estrutura do texto permite várias entradas; cada nível possibilita as suas;
- os diversos níveis de funcionamento propõem redundâncias que são pontes que permitem ao leitor iniciante progredir do conhecido ao desconhecido.

Se o texto é a unidade de aprendizagem, é necessário oferecer à criança toda a complexidade, quero dizer, toda a riqueza do ato de aprendizagem da leitura: o texto, o aprendiz, a situação, o docente. No confronto da criança com o texto, não se pode reduzir as inúmeras entradas possíveis. Fazendo-o, fecham-se portas ao aprendiz. Cada criança pode achar uma via individualizada para construir o sentido do texto; é por isso que é desejável deixar abertas todas as vias de acesso ao sentido, e também experimentar, com o texto, todas as atividades que ele permite. Podem-se dar alguns exemplos.

Os anafóricos

Um texto tem uma coerência estabelecida por vários meios que constituem sua coesão, e em particular por elementos que remetem a palavras anteriores.

Muitas vezes, as cartilhas, com pretexto de facilitar a aprendizagem do leitor, recusam usar a pronominalização, e vão repetir em cada uma das frases que se seguem o mesmo substantivo. Inexiste assim coerência textual, portanto, inexiste o texto. A repetição não é problemática em si mesma, visto que ela é o cerne do texto poético que a criança utiliza nas "canções para cantar", por exemplo. Na cartilha, todavia, a repetição não tem o mesmo valor; o material lingüístico é esgarçado e perde sua coerência. Transformando assim a língua, o pedagogo a deteriora. A função pedagógica do texto devora as outras funções.

Minúsculas / maiúsculas

Na literatura infanto-juvenil, encontram-se, às vezes, textos que não apresentam a oposição letras minúsculas / maiúsculas. O objetivo pedagógico é óbvio. Trata-se de não multiplicar o número de signos no início da aprendizagem para não complicá-la. No entanto, essa decisão acarreta a perda da imagem da frase, com a evidência do início e do final, da marca dos substantivos próprios e das manifestações textuais dos personagens.

Além disso, familiarizada com as estórias em quadrinhos, a criança já sabe interpretar a variedade da forma das letras enquanto aliteração ou onomatopéia. Por que empobrecer assim a escrita, recusando esses índices?

Identificação das palavras

A escrita é estruturada pela palavra. Não é fácil definir a palavra; os lingüistas preferem utilizar outras unidades. Elas não correspondem exatamente às unidades do oral. Para ler é necessário conhecer essas unidades, saber reconhecê-las.

O texto se apresenta com unidades separadas por espaços brancos.

Contrariamente à língua oral, a palavra escrita se apresenta isolada. O trabalho do leitor é reconhecer essas palavras para organizá-las em grupos sintáticos. Mas reconhecer a palavra

supõe que ela já seja conhecida, isto é, já tenha sido identificada anteriormente. É importante distinguir dois modos de tratamento das palavras.

- O reconhecimento

O leitor já encontrou várias vezes a palavra e sabe sem esforço ligar o significante escrito ao seu sentido. Isso acontece sem necessitar do trânsito pelo significante oral. É um tratamento ideográfico: fala-se de via direta. Assim, a pessoa alfabetizada tem ao seu dispor dois significantes que remetem diretamente ao sentido da palavra, um significante oral enquanto falante, um significante escrito enquanto leitor, nenhum dos dois necessitando do trânsito pelo outro para chegar ao sentido. Esse é o modo de tratamento das palavras escritas realizado pelo leitor experiente,

- A identificação

Ela consiste em fazer corresponder o significante ainda desconhecido da palavra escrita à palavra oral conhecida. Vários processos podem ser usados para essa identificação. Tradicionalmente se usa a decifração. O leitor transforma cada grafema em fonema e descobre a palavra oral já previamente conhecida. Essa estratégia é provisoriamente útil, mas a criança deve, em seguida, passar da identificação ao reconhecimento.

Pode-se também, para realizar essa identificação, usar um tratamento sintático ou um tratamento semântico do contexto. Muitas vezes, o leitor iniciante pode recorrer a vários índices de níveis diferentes. Por exemplo na frase

Depois de ter bebido a noite toda, João se tornou bêbado.

_____ *ébrio.*

ele pode usar o contexto, o tamanho da palavra e o desenho de algumas letras. Esse processamento é chamado de via indireta, porque supõe um tratamento, já que o significante escrito não remete diretamente ao significado.

Depois da identificação, é preciso um trabalho de memorização para estocar esse significante na memória a fim de poder tratá-lo, em seguida, diretamente, sem recomeçar o penoso trabalho de identificação.

Além da **identificação** e do **reconhecimento** cabe distinguir uma terceira situação. O leitor não conhece nem a palavra escrita nem a palavra oral. Necessita, então, construir o conceito por aproximação progressiva. Essa situação devia ser uma exceção na aprendizagem, uma vez que a escrita não implica necessariamente a utilização de termos desconhecidos.

O grupo de palavras

O leitor que reconhece as palavras deve reagrupá-las em grupos sintáticos. As estruturas gramaticais são reconhecidas através das palavras e de sua organização, mas se pode dizer também que o reconhecimento das palavras é conduzido pelo conhecimento da gramática. A palavra a ser reconhecida deve se encaixar dentro de uma das formas gramaticais possíveis. Ao mesmo tempo, essa forma gramatical não é rígida e o leitor deve interpretar os brancos entre, as palavras de modo sinteticamente adequado. O espaço em branco entre o artigo e o substantivo da frase é idêntico ao espaço entre o substantivo e o verbo, mas tem valor sintático diferente.

Esse tratamento das palavras é uma operação específica à leitura, por isso reconhecer uma palavra isolada ou em contexto são duas operações cognitivas diferentes. No primeiro caso, a gramática e as necessidades semânticas vão dirigir a seleção da palavra na memória. No segundo caso, não. O leitor experiente sabe reconhecer a palavra em um contexto pouco facilitador ou até mesmo adverso.

Levantamento dos signos em diversos níveis

O papel do pedagogo será certamente facilitar as descobertas no que diz respeito aos diversos níveis do texto, por ordem na matéria heterogênea que pode parecer confusa. Praticar esses níveis um por um é o caminho escolhido pelo pedagogo. No entanto, não se pode confundir esse trabalho necessário de explicitação e de classificação com o processo efetivo do leitor. Caso fizesse isso, o leitor perderia a visão arquitetônica do texto. O

sentido desse último nunca é a soma dos seus elementos. O trabalho sistemático vai estruturando as descobertas feitas pelas crianças; ele não se traduz por um conjunto de regras a serem aplicadas.

Elaboração de instrumentos

E interessante então realizar na sala de aula esses trabalhos de levantamento e classificação que vão se tornar referências coletivas, instrumentos da classe, fonte de conhecimento para todos:

- levantamento das palavras:
 - palavras novas do texto novo
 - palavras organizadas em um mesmo campo lexical, pela sinonímia, homonímia, hiperonímia, hiponímia etc.
 - construindo-se assim dicionários da classe;
- levantamento das diversas letras e dos seus valores:
 - valor fonemático, gramatical, lexical;
- levantamento dos conectores: depois, quando, porque etc.
- levantamento dos gêneros de textos:
 - narrativo (que conta), injuntivo (que manda fazer), explicativo (que explica), argumentativo (que convence), descritivo (que mostra) etc.

O que se pode considerar como fácil

Existe uma outra concepção da facilidade.

E fácil o texto que tem sentido para o aprendiz, o texto que responde às perguntas da criança ou que lhe permite sonhar.

E fácil o texto em que o custo da leitura não ultrapassa o interesse, por isso é preciso levar em conta a proporção do desconhecido em relação ao conhecido,

- palavras desconhecidas na escrita,
- palavras desconhecidas no oral, isto é, desconhecidas na língua;

E fácil o texto que possui redundância

- entre os diversos níveis, ex. gramatical e lexical.

- entre a imagem e o texto possibilitando as descobertas.

É fácil o texto que corresponde a um universo familiar à criança
etc.

Na aprendizagem da escrita é certamente importante partir do fácil para chegar até o difícil, mas não se pode confundir esse caminho com o percurso do simples ao complexo. Pode-se dizer que muitas vezes o simples não tem nada de difícil; com efeito, ele supõe uma grande abstração. É necessário partir daquilo que tem uma função simbólica ou pragmática para a criança, isto é, partir do texto. O domínio da língua escrita da criança deve se realizar a partir da prática da literatura ou dos textos informativos. Assim como foi o caso da aprendizagem da língua oral, é preciso superar a dicotomia entre aprendizagem e prática da língua escrita.

Para isso, não se pode abandonar as práticas dos textos já desenvolvidas antes da escola ou na pré-escola, em situações da vida cotidiana. Cabe aos formadores um importante papel: construir junto aos professores uma visão ampla da aprendizagem da escrita, que ultrapasse as visões particulares dos diversos especialistas.

Bibliografia

ADAM, Jean Michel. *Éléments de linguistiques textuelle*. Liege

Mardaga, 1990 CHAUVÉAU, Gérard. "Les trois visages de l'apprenti lecteur",

Le Français Aujourd'hui, nº 100. CRESAS. L'enfant
apprentilecteur. *Entrée dans le système de*

l'écrit. Paris: L'Harmattan. 1993. KOCH VILAÇA, Ingedore. *A*
coesão textual. São Paulo:

Contexto, 1989. KOCH VILAÇA, Ingedore. *A coerência textual*.
São Paulo:

Contexto, 1990.

A construção da língua pela leitura literária

*Maria Antonieta Antunes Cunha**

Gostaria de começar esta conversa com vocês lembrando alguns casos verdadeiros, casos que são muito queridos e que me fizeram várias vezes rever minhas opiniões em torno da linguagem, da literatura e da educação.

O primeiro é o de um sobrinho que, à noitinha, olhava com o pai uma enchente. De repente, ele, emocionado, chamou a atenção do pai: "Ô, papai, olha ali um passarinho que engoliu uma estrela!" E o pai, com todo carinho, ensinou: "Não, filhinho, isto não é um passarinho que engoliu uma estrela. Isto é um vagalume."

Outro menino, o filho da professora de linguagem e autora de literatura infantil, Maria Magdalena Lana Gastelois, disse-lhe um dia, muito encantado: "Olha, mamãe, uma cor voando ali." Ela também, com todo cuidado, introduziu a criança na linguagem dos maiores: "Não, meu filho, isto é uma borboleta. Bor-bo-le-ta."

Nesse dois casos estamos vendo formas de perceber o mundo. Fica claro também o que a lingüística nos tem ensinado: a língua não informa sobre o mundo, informa o mundo. Os pais fantásticos, tão zelosos do conhecimento dos filhos, têm uma forma muito diferente de ver o mundo da que se esboça na fala das crianças.

Na realidade, essas formas de ver o mundo são também as formas de nós conduzirmos os nosso pequenos - sejam filhos, sejam alunos - ao longo da vida. De fato, todo trabalho da educação tem sido exatamente o de fazer a criança traduzir o mundo de modo mais exato, levando-lhe o conhecimento que um adulto tem e que falta à infância. E claro que podemos discutir sobre a exatidão

* Especialista em Literatura Infantil - Doutora em Letras

do conhecimento do adulto, assim como a inexatidão da linguagem infantil.

Num trabalho muito bom sobre a poesia, o alemão Pfeiffer explica que a linguagem simbólica usada pela criança não pode ser considerada metáfora pelo fato de que ela não tem conhecimento do objeto e, portanto, de seu nome. E podemos argumentar que é difícil saber, quando falamos, se temos a noção clara do que falamos. Estão aí psiquiatras e analistas para mostrar que não temos a exata dimensão da nossa fala. Daí a busca de símbolos mais profundos e por trás de nossas palavras.

Essas duas maneiras de perceber o mundo são a base da nossa linguagem. Podemos dizer que a palavra, matéria prima da linguagem verbal, não é única: não tem um lado apenas. Há, na realidade, a palavra que traduz e há a que interpreta. A palavra que traduz é denotativa, a palavra que interpreta é conotativa. Quando o pai explica que o passarinho que engoliu uma estrela é, na verdade, um vagalume, ele quer possibilitar ao seu filho estar num nível que ele, pai, considera fundamental para o estar-no-mundo, o conhecimento que nós chamamos denotativo. E a palavra no sentido em que se apresenta primeiro no verbete do dicionário. Quer dizer: pretendemos que nossas crianças entrem, o mais rapidamente possível, no mundo da realidade, na linguagem que traduza o mundo real.

A denotação constitui o centro da instrução. A conotação mostra uma forma peculiar de ver o mundo, forma que não é comum para todos. A conotação depende de cada biografia.

É na essência, a diferença entre a frase matemática "dois mais dois são quatro" e a frase do poeta "tudo certo como dois e dois são cinco".

Em síntese: a denotação refere-se essencialmente à palavra-informação e estabelece o conhecimento objetivo (na medida do possível) do que é, numa aprendizagem que Eisner chama de instrucional. A conotação está ligada essencialmente à palavra-arte e define o conhecimento subjetivo, que vai além do que é: analisa, avalia e eventualmente transforma o que é, o dado da realidade,

estabelecendo-se o que Eisner chama de aprendizagem expressiva. Isso se dá com a conotação exatamente porque ela apresenta vários caminhos, várias interpretações, várias possibilidades. Os muitos possíveis estão na base da utopia, da transformação para daqui a pouco, impossível só por enquanto.

Se é fundamental para a criança ser introduzida no conhecimento "objetivo", é fundamental que não perca o direito da interpretação.

A escola tende a valorizar a informação, em detrimento da crítica e da criação. Privilegia absolutamente conceitos, sem ocupar-se de valores. Pode criar-se, assim, a ditadura da denotação, extremamente perigosa, porque apresenta como verdades imutáveis fatos e situações que não são do campo do que é. Os preconceitos são basicamente isto: fatos irrelevantes ou circunstanciais são apresentados como desfavorecimentos reais e inarredáveis.


A educação (e, portanto, a escola) ideal é aquela que soma a adequadamente a aquisição do conhecimento como análise, avaliação e criação de opções em torno do dado conhecido. É aquela que soma denotação e conotação como elementos importantes na percepção e expressão do mundo. E aquela, afinal, em que se amplia a realidade sem se perder o sonho, trabalha com a ciência e com a arte.

A linguagem artística, possibilitando várias interpretações, acena para a relatividade da realidade e de sua leitura. Evidencia a respeitabilidade das formas diferentes de ver o mundo. Envolve, assim, o conceito tão caro de democracia.

Minha conclusão, para iniciar nosso debate, é que importa definir-se com urgência o lugar da arte na educação e na escola, considerada a linguagem artística como veiculada por excelência da experiência da criação de valores, da busca da reinterpretação e da transformação. Afinal, isso é o que dá sentido e valor à vida humana. Tanto é verdade que, amadurecido, sensível, se for poeta, ele será, de novo, capaz de chamar o vagalume de "um passarinho que engoliu uma estrela". E aí ele será aplaudido. Porque terá reencontrado o encantamento da palavra. E convidará o leitor à mesma (re)descoberta.

A experiência da linguagem através da literatura infantil

*Maria Antônia Ramos Coutinho**

 discurso utilizado na escola merece ser objeto de análise e reflexão, bem como sua eficácia no processo ensino-aprendizagem. Tende a escola a reproduzir um modelo cujo suporte é uma linguagem de caráter instrumental extremamente "pedagógicizante", naquilo que possui de pragmática. Estabelece-se uma relação vertical em que o professor é aquele que tem o poder de articular e cuja palavra reflete a autoridade do seu saber livresco - a palavra autorizada, dirigida a receptores passivos e atônitos (ou agitados) que a deverão reter para retribuí-la, quase intacta, nos instrumentos de avaliação, em conformidade com a expectativa do emissor. Cria-se um círculo vicioso nesse sistema de comunicação em que os interlocutores revelam baixo teor de reelaboração e criatividade.

A semiotização do discurso no sistema escolar impede a livre expressão, o experienciar da linguagem enquanto matéria a ser recriada a partir dos impulsos verbais de cada sujeito. Para que essa linguagem se torne criativa considera-se de relevante importância, no que se refere ao resgate da expressão natural, espontânea e inventiva do indivíduo, subjugado pela educação formal, a presença da literatura infantil na escola.

A literatura infantil é um poderoso instrumento de interferência na prática escolar, esta geralmente de caráter cerceador da liberdade e da criatividade infantil. Contribui vigorosamente para estimular o imaginário da criança, fonte de auto-realização, espaço a ser desenvolvido e preservado, conduzindo-a ao reco-

* Professora de Literatura Infantil da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/FAEEBA)

nhecimento de si própria e da realidade circundante. A convivência de forma lúdica e prazerosa com os textos literários favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo de transformar a realidade, inserindo outras formas de ser e de estar no mundo.

Implementando a prática da leitura de literatura, poderá a escola contribuir para o resgate da criatividade reprimida nos indivíduos, no que tange à linguagem verbal, durante o seu crescimento. Para isso, faz-se necessário que os professores conheçam as obras literárias destinadas à infância e vivenciem procedimentos metodológicos compatíveis com a compreensão da literatura infantil, na sua função lúdica e cognitiva, estabelecendo relações entre literatura e jogo; o texto e a imagem; o concreto e o verbal; a literatura e as demais linguagens artísticas; a literatura e as demais produções culturais; a experiência literária e a experiência empírica.

Sigmund Freud, em "Os chistes e suas relações com o inconsciente" ⁽¹⁾ evidencia a infância como a pátria do prazer verbal, postulando relações íntimas, profundas e arcaicas entre infância, palavra e jogo. O pressuposto freudiano pode ser claramente percebido nas brincadeiras infantis: cantigas de roda, parlendas, adivinhações, trava-línguas, jogos verbais / gestuais. A sonoridade, o ritmo, o ludismo verbal dessas primeiras manifestações lingüísticas integram o universo poético não só da infância individual, como da infância da própria humanidade.

Em lugar de se constituir no lastro sobre o qual se pode edificar a construção do aprendizado da língua, quando a criança é iniciada no convívio com o mundo letrado, toda essa experiência anterior com os recursos expressivos da língua é relegada, para dar lugar a repetições mecânicas e sistemáticas, desprovidas de contextos que lhes atribuam significados. O prazer verbal então se desfaz, no confronto com o logos ensimesmado, "carrilhado", imóvel e passivo, desprovido de sentido e vida.

A literatura infantil é, no entanto, uma das possibilidades de manutenção da alegria das primeiras experiências com a lin-

guagem e do reencontro com os valores semânticos, afetivos, sonoros, plásticos e emotivos das palavras - essa "encantadora loucura" com a qual "o homem dança em todas as coisas", conforme afirma Nietzsche.⁽²⁾

Contemplando um leque de atividades que engloba tanto a **oralidade**, como a **leitura** e a produção de textos, a literatura infantil assume enorme importância no acesso ao império da escrita - extremamente necessário à participação dos indivíduos na produção e aquisição dos bens culturais e de consumo - sem que se extirpe da criança o prazer e o encanto da palavra primeira, inscrita no território do jogo e da livre expressão.

A linguagem literária, na sua dimensão estética, portanto, onde se inclui o lúdico, amplia as possibilidades existenciais dos indivíduos, inaugurando novas formas de olhar, perceber e de se incluir no mundo.

O Dizer

A literatura infantil dispõe de um rico acervo, patrimônio universal, que vem alimentando o imaginário dos povos durante milênios - as lendas, os contos, os mitos, as fábulas. A transmissão oral assegurou a sua sobrevivência e transmigração do oriente ao ocidente, num processo intertextual contínuo - umas narrativas rearticulando-se com outras e incorporando acréscimos e supressões determinadas pela memória e pela imaginação dos contadores, que agregavam às narrativas as referências contextuais.

A arte milenar de narrar que, segundo Walter Benjamin, relaciona-se com a grandeza e a dignidade da vida, encontra, contemporaneamente, na figura do professor - e não apenas dele - a possibilidade de se mater viva, alimentando a inteligência, a sensibilidade e a imaginação dos ouvintes. O indivíduo que, através da voz, entrega-se à chama da narração oral, retoma a linguagem dos antigos narradores, para quem contar - ensina Châhrazád - equivalia a viver, evitando a perda de um conhecimento que se inscreve na base da psique universal.

E se hoje tais narrativas chegam ao público mediatizadas pela palavra escrita, numa trajetória que vai da voz à escritura, pode-se também inverter o percurso da escritura à voz - orali-zando não só narrativas tradicionais como as contemporâneas. Se a língua escrita dispõe de recursos expressivos que escapam à oralidade, a atividade de contar histórias utiliza recursos e estratégias peculiares à comunicação oral - voz, gestos, expressões faciais - não encontrados na realização escrita.

A importância das narrativas de origem folclórica - especialmente os contos de fadas - tem sido abordada por inúmeros teóricos, destacando-se a leitura psicanalítica de Bruno Bettelheim, em "A psicanálise dos contos de fadas", que enfatiza o significado dos conteúdos simbólicos na estruturação do psiquismo infantil. De outra parte, inúmeras investigações, sobretudo os estudos piagetianos, evidenciam as relações entre os jogos simbólicos, os atos do imaginário e a construção da língua-instrumento de comunicação e de compreensão do real.

A apropriação da realidade, através da linguagem, na experiência infantil, não pode prescindir do acervo literário. Operando a realidade em diversos níveis - onde se incluem a fantasia e o sonho - a linguagem literária conecta-se com o pensamento mágico, fornecendo instrumentos de ordenação e estruturação do real.

Dentro da perspectiva da oralidade, além da atividade de contar histórias, usando-se a voz simplesmente ou através de recursos visuais - cineminha, fantoche, álbum seriado, teatro de sombras, álbum sanfonado, livro de história, álbum de gravuras - deseja-se ressaltar aqui a importância de se "dizer" o texto poético. Implementando, na escola, jograis, recitais, "happenings", criando momentos para que a poesia se inscreva no espaço escolar, contribui-se para desinstalar o preestabelecido, configurar uma nova ordem, articulando-se novas formas de linguagem pelo uso da função poética da linguagem, conforme a nomenclatura de Roman Jakobson.

Talvez exatamente por ser a poesia um elemento de transgressão, inclusive no que se refere ao uso da linguagem na

escola - esse geralmente marcado pela normatividade e pelos automatismos - tenha sido ela praticamente abolida nos espaços escolares. Dessa forma, efetiva-se também, mais uma vez, a proscrição dos poetas, considerados uma ameaça à estabilidade já na República de Platão. Se hoje se postula uma escola transformadora e libertária, o valor da poesia nesse processo não pode ser esquecido. Claro que não se trata aqui do modelo literário "útil", posto a serviço das festas cívicas e dos ideais burgueses e autoritários do século XIX, mas do projeto poético que, no percalço das conquistas do modernismo brasileiro, se propõe lúdico e desinteressado, comprometido, entretanto, com a consciência da linguagem e o ideal de liberdade.

A importância da convivência das pessoas, durante a infância, com textos poéticos, principalmente os provenientes das fontes populares, pode ser comprovada em inúmeros poemas memorialísticos, de que é exemplo a poesia de Manuel Bandeira. No seu itinerário de resgate, pela experiência poética, da magia da infância, Manuel Bandeira queda-se às encantações dos sons e da linguagem, seja pela referência às cantigas que transitaram pela sua infância, seja pela articulação de um discurso poético segundo as estruturas e os mecanismos de construção da poesia oral infantil de origem folclórica, extraída, portanto, da memória coletiva, contribuindo para a preservação de um legado fabuloso do passado e da herança cultural de um povo.

*Bão, balalão
Senhor capitão,
Tirai este peso
cio meu coração.
Não é de tristeza,
Não é de aflição
E só de esperança,
Senhor capitão...*

"Rondo do capitão "

Ligando o "jogo verbal poético e fantástico à embriaguez das primeiras descobertas infantis da sílaba, da palavra, da

linguagem" ⁽³⁾ o poeta constrói significações para a vida adulta, no reencontro do prazer verbal da palavra mágica da infância, como ocorre em " Boca de forno".

*Cara de cobra,
Cobra,
Olhos de louco,
Louca!
Cussaruim boneca
De maracatu*

"*Boca de forno* " A poesia, como se percebe na fala poética de Manuel Bandeira, além de estimular a sensibilidade verbal da criança, nutre o imaginário, mobiliza as forças arquetípicas subjacentes no seu psiquismo.

Do Ler

Observações de práticas escolares têm revelado a incidência com que a atividade de leitura desliza e resvala, camuflada por práticas diversas. O tempo que, de uma forma geral, a escola, na sua rotina, reserva às estratégias de construção dos sentidos possíveis no texto, a partir do intimar silencioso, do embate travado entre o pequeno leitor e a língua, é o mínimo, sendo geralmente conturbado pela intervenção indesejada do professor que, através da leitura oral, antecipa e indica sentidos para o texto proposto como material de leitura.

É lugar comum afirmar-se que os alunos não gostam de ler - ou não sabem ler - mas poucos professores, em virtude das lacunas existentes em sua formação, têm um discernimento claro da questão da leitura e dominam estratégias que mobilizem o potencial dos alunos enquanto leitores; poucos percebem de fato a importância da aquisição do hábito de ler enquanto dado fundamental para o exercício da cidadania, vendo apenas o valor pragmático: a leitura como pretexto, instrumento de acesso a determinadas informações de conteúdos curriculares específicos. O ideal, acredita-se, será que se diversifique o material disponível para a leitura - geralmente restrito ao livro didático - e se

construam técnicas de abordagem e exploração do material selecionado, bem como se estimule e se reserve ao aluno o tempo de ler, sem as marcas da cobrança, da imposição do dever.

Nas primeiras séries do ensino fundamental, a primeira dificuldade que se coloca é a falta do domínio do código escrito pela criança. Impõem-se as perguntas: Como introduzir a criança no mundo letrado, dando-lhe acesso à escrita? " Ler é construir sentidos"⁽⁴⁾ - mas como construir o próprio ler, enquanto produção de sentidos?

Tais indagações fomentaram o projeto "O pulo do gato" (Literatura infantil e leitura), que vem sendo desenvolvido em uma escola pública, em Salvador, e pretende criar um banco de experiências de leitura para a 1ª série. O primeiro material didático produzido, nesse sentido, partiu da intenção de se propor à criança situações narrativas de modo que a leitura da palavra fosse acionada e " puxada" pelo sentido da história.

Trata-se de um "kit" formado de:

- texto-base (reescritura de um conto popular)
- fichário/ilustrações
- fichário/frases do texto

O trabalho processou-se segundo a seqüência básica:

- leitura pragmática e sintagmática das imagens
- ordenação das imagens
- associação textos/imagens
- verbalização das histórias obtidas
- atividades artísticas

A leitura da história fêz-se por etapas, interrompendo-se o processo sempre de forma a deixar, para o encontro seguinte, um certo "suspense", enquanto os alunos eram estimulados a imaginar o episódio seguinte da história. O trabalho está apenas começando, mas a primeira experiência apontou para a sua importância não somente enquanto oportunidade de o sujeito falante agir sobre a língua escrita, como também mostrou que, através de operações que reúnem o raciocínio e a afetividade, a inteligência e a emoção, o aluno age sobre o seu próprio eu, revelando e expressando a sua subjetividade. O projeto emergiu exatamente do constrangimento com que se constatou, na escola pública, o grande contingente de alunos de 8

a 13 anos, muitos dos quais repetentes pela terceira vez. Ninguém tem dúvida, certamente, do ônus que isso representa na vida presente e futura do aluno, produzindo danos à auto-imagem, à auto-estima, entervando e obstruindo o processo de construção da sua cidadania.

Os alunos geralmente não avançam, na escolaridade, porque "não sabem ler." Imagina-se então que um esforço no sentido da oferta cada vez mais ampla e variada de vivências de leitura poderá introduzir resultados realmente benéficos no sistema escolar.

Do criar (Textos)

Entende-se que a elocução, ou seja, o próprio ato de dizer - e de se dizer - reveste-se de um poder mágico, modificador, dinâmico e capaz de fazer emergirem sentimentos e emoções reprimidos.

A produção de textos - e posterior confecção de livros artesanais - constitui-se numa forma excepcional de interferência em um sistema de ensino que "processa multidões", manifestando nítida tendência para o ênfase no quantitativo, longe de desenvolver o sentimento de singularidade. Insere-se como uma prática metodológica aberta ao livre experienciar, aos caminhos da imaginação, aos mistérios e às riquezas da vida que os processos criativos podem proporcionar.

Ao trabalhar com a linguagem, enquanto matéria a ser reelaborada, recriando-a e imprimindo-lhe novas formas, em verdade, o aluno recria a si mesmo. Naturalmente que esse trabalho será tanto mais produtivo, quanto mais se conheçam as possibilidades da língua.

Através da produção de textos, em prosa e verso, a criança é estimulada a compreender o funcionamento da língua e a descobrir formas diversas de expressão, percebendo-se como construtor e sujeito da atividade lingüística.

Convém, entretanto, ressaltar que a forma esquemática utilizada nesta abordagem não reflete uma concepção dicotômica das questões da leitura e da escrita; apenas enfatiza a necessidade de um trabalho sistemático de literatura infantil, nas escolas, contemplando as três atividades - consideradas fundamentais no projeto Pró-Leitura.

Notas bibliográficas

1. FREUD, Sigmund. Os chistes e suas relações com o inconsciente. Trad. Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
2. NIETZSCHE, Friedrich. In: Held, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
3. HELD, Jacqueline. Op. cit. p. 197.
4. Conceito que fundamenta o Pró-Leitura.

IV

**Uma nova
dinâmica de
formação
inicial e
continuada
do professor**

A profissionalização como finalidade da formação

Michel Brault*

Introdução

"Tecnologia lá e cá

‘Consta da História do Brasil-Colonial que, em 1807, quando aqui chegou Dom João com a corte de Portugal, Dona Maria, "a louca", ao descer da carruagem, começou a cacarejar (o apelido não era à toa). Ela agia assim porque acreditava estar sendo perseguida pelo demônio que só perseguia pessoas, e não o fazia com galinhas. Mulheres, dessas terras brasileiras, que receberam a comitiva imperial, começaram também a cacarejar, pois imaginaram aquela forma de agir ser moda na Europa. Consta também que as mulheres da comitiva tinham a cabeça raspada devido a uma epidemia de piolho que ocorria em Lisboa na época. Imediatamente, várias mulheres de famílias influentes da colônia cortaram seus cabelos e rasparam a cabeça. Se lá na corte a moda era esta, por que não cá.(...)'

A histórinha nos permite uma analogia com a transferência de tecnologias e talvez dê uma luz para aqueles que pensam que tecnologia pode ser simplesmente comprada. A tecnologia está nas pessoas e não nos equipamentos. A roda não precisa ser reinventada, mas precisa ser perfeitamente conhecida e adaptada ao nosso terreno, para a nossa cultura. Só se conhece

Consultor permanente do Programa de Cooperação Brasil-França, na área de formação.

*esta adaptação quando se conhece a roda e o terreno, e quem carrega o conhecimento são pessoas. "**

Este artigo me parece evocar bem os problemas atuais de uma cooperação técnica. A imagem da roda e do terreno parece-me, particularmente, adaptada para situar nosso diálogo. A roda, aqui, é uma imagem: ela dá idéia de profissionalização, como diretriz da formação dos mestres.

O terreno, vocês o conhecem melhor do que eu. Há alguns meses, por ocasião do Encontro Nacional sobre a Qualidade na Formação dos Professores: Um Projeto de Profissionalização (Brasília - 06-07 de maio/93) eu havia tentado definir, em algumas palavras, o que poderia ser hoje um "Caminho de Profissionalização", no domínio da formação dos mestres.

O que nós podemos dizer hoje?

Se é fácil se entender sobre o caráter prático da ação de ensinar, é muito mais difícil defini-la como uma prática social do mesmo tipo que as que designam os termos de profissão acadêmica e de ofício. Tradicionalmente, a maneira pela qual o docente concebe e conduz sua ação é considerada como uma coisa pessoal, dependente de seu gosto e não da técnica. E talvez esta imagem que convém fazer evoluir.

O recurso à sociologia das profissões acadêmicas e dos ofícios é um dado novo que se deve considerar com atenção e ser introduzido nas reflexões relativas à mudança nos sistemas educativos. As profissões acadêmicas se distinguem dos ofícios pelo fato de que são aprendidas a partir de um conhecimento sistematizado e não por simples aprendizagem imitativa. Ser levado a explicitar suas práticas implica necessariamente um processo de racionalização discursiva e a construção de um saber básico que, pouco a pouco, adquire autonomia, em relação à prática. Efetivamente, a especialização se aperfeiçoa não só por meio da pesquisa da prática como pela própria prática.

* Artigo publicado no Jornal do BRASIL - Superintendente de Pesquisa de Exploração e Produção do Centro de Pesquisa da Petrobrás

Seria a ação pedagógica uma especialidade desse tipo?

Pode-se esquematizar os trabalhos realizados sobre as diferentes profissões em três atributos essenciais nos comportamentos profissionais (o exemplo das profissões médicas ou jurídicas é particularmente esclarecedor):

- a especialização do saber,
- a formação intelectual,
- o ideal do serviço.

Uma análise sumária do funcionamento de um sistema educativo à luz das exigências da profissionalização é clara. De maneira clássica, o papel do docente pode ser definido de três maneiras diferentes e mesmo contraditórias:

- como empregado submisso à autoridade burocrática de seu empregador,
- como profissional que aceita somente o controle de seus pares;
- como praticante de uma arte, a de ensinar, o individualismo de seu talento se afasta de toda norma, que seja definida burocraticamente ou colegiadamente.

Observa-se-á, sobre o primeiro ponto, que a fragilidade política do empregador acompanha-se, muitas vezes, de um sistema de controle fraco: muitas decisões superiores não têm muito peso e deixam grandes margens à iniciativa do docente. Deixando abertas as prioridades e as zonas de auto-controle, o sistema escolar pode favorecer a criatividade das equipes de professores.

Não podemos, então, considerar os professores como empregados, num trabalho muito controlado.

Os professores são, portanto, profissionais?

Pode-se perguntar, enquanto outros grupos reivindicam o status de profissão acadêmica, se os professores reivindicam uma

real autonomia, e se eles não procuram manter as relações empregado X empregador com as autoridades, por exemplo, reduzindo suas ações reivindicatórias às questões de salário e às condições de trabalho. E mais, enquanto que a definição de qualificação exigida para seu membro, sem reserva, de um grupo profissional acadêmico é uma das preocupações constantes dos profissionais, não se observa sempre uma atenção vigilante sobre os critérios de recrutamento.

A cultura profissional é adquirida com a socialização profissional, um elemento necessário para que se crie a consciência profissional. Para que se efetue esta interiorização das normas profissionais, os mecanismos de socialização e controle devem funcionar. Tais mecanismos são hoje fracos e inexistentes na formação dos professores do ensino primário ou secundário.

Quanto às capacidades do professor em termos de saber e de saber fazer, o modelo de atividade artística não corresponde ao tecnicismo crescente. (O professor, depois de ter analisado o programa de ensino em função de um quadro teórico apropriado à gestão do grupo-classe e os problemas individuais de motivação, estabelece um diagnóstico e um plano de ação pedagógica).

Pode-se, portanto, considerar que a revalorização do professor passa pela afirmação de seu caráter profissional. É nesta perspectiva que se pode reinstitucionalizar uma formação dos professores.

A profissionalização como finalidade da formação

A profissionalização recupera, de fato, dois tipos de processos:

O profissional encaminha à natureza, mais ou menos racionalizados, o saber e as capacidades, utilizados no exercício profissional. São estas capacidades que se pode procurar desenvolver junto aos professores, graças às ações de formação contínua e tornando à formação inicial. Pode-se chamar de desenvolvimento profissional a esse processo de melhoramento. Visando a melhoria das capacidades de cada um, pode-se alcançar, indiretamente, ao final, uma elevação do status de todos.

O profissionalismo devolve o estado dos atores que manifestam sua adesão às normas, resultando na transformação de um emprego em profissão (respeito às regras coletivas, consciência profissional, exigência de eficácia). Pode-se chamar de socialização profissional o processo que conduz a essa situação de profissionalismo.

Podem-se ainda definir os princípios de uma política de formação:

- a garantia de um alto-nível de formação geral;
- a segurança que confere o domínio dos saberes específicos;
- um ideal de serviço.

E desenhar os eixos de construção de um projeto de formação dos professores numa perspectiva de profissionalização:

- definir o aspecto profissional do ensino;
- determinar as fases de um processo de desenvolvimento profissional;
- desenvolver uma política de formação, fundada nos valores profissionais;
- delimitar etapas de uma socialização profissional.

Pode-se deduzir facilmente que um projeto de profissionalização deve necessariamente compreender duas dimensões:

- um desenvolvimento profissional visando a aquisição de competências;
- uma socialização profissional tendo em vista a construção de uma consciência do papel social.

Eu desejaria retomar essas orientações para propor algumas reflexões sobre a formação dos professores na área da leitura.

Em primeiro lugar, eu gostaria de tentar levantar um tipo ideal (seguindo a expressão de Max Weber) de professor.

Em segundo lugar, eu procurarei comparar esse perfil à realidade Sócio-Cultural que nós conhecemos no recrutamento do professor.

Finalmente, em terceiro lugar, eu proporei algumas orientações estratégicas que poderiam orientar uma nova dinâmica de formação.

Permitam-me, depois dessa exposição, me filiar aos caminhos abertos por aqueles que me antecederam nesta Mesa. Eu não

tenho nenhuma pretensão de ser original e parece-me importante tirar as conclusões das propostas de uns e de outros sobre o assunto, formando um amplo consenso geral.

Tipo ideal

A formação do professor, enquanto profissional reconhecido em educação, poderia ser contida em três dimensões maiores, conforme o modelo profissional apresentado abaixo:

- um ideal de serviço,
- a garantia de um alto nível de formação geral,
- a segurança que confere a superioridade do saber científico.

1 - Praticamente o que isto significa no campo científico da leitura:

No que diz respeito ao primeiro item, eu não me demorarei quanto à importância, que qualifico de política de habilidade da leitura pelo cidadão de uma democracia moderna. O professor Ezequiel desenvolveu magistralmente esse aspecto, não há necessidade de voltar nisso. Que fique bem claro que o objetivo maior da formação dos professores, nesse domínio como em outros, é a consciência da responsabilidade que ele assume conduzindo as crianças ao domínio (ou não-domínio em um dos instrumentos) de sua cidadania.

2 - No que diz respeito ao segundo, parece-me necessário parar um pouco: O que significa a garantia de um alto-nível de formação geral? Qual a sua importância?

Eu não entrarei aqui e agora numa longa exposição das entradas e saídas da organização geral na formação dos professores. Eu proporei somente esta idéia: Todo professor é por função um mediador **cultural**. Se vocês me permitem um curto rodeio filosófico...

No domínio do acesso à escrita, pode-se dizer que a função do professor é de garantir um novo conhecimento.

Com efeito, ler e escrever é ter acesso a um outro mundo que não o da presença imediata.

É ascender a um outro mundo, é criar distâncias para melhor assumi-las. Aprender a ler é então ascender a uma outra cultura, que não a do aqui e agora, do cotidiano. É ascender à cultura. A cultura é tudo que permite negar a urgência. Dizer que o professor é um Mediador Cultural, supõe que ele mesmo faça o caminho, que ele seja esse explorador. A figura de São Cristóvão é bem clara nesse ponto (CF Michel Tournier: " Le Roi Des Aulnes" - Le Sevil). Isto exige que seja ele mesmo familiar aos objetivos culturais, que são os suportes dos atos de ler. E tem como exigência que o professor seja ele mesmo um iniciador, cuja presença é às vezes uma segurança e uma provocação.

3 - O professor não pode reivindicar o monopólio da mediação cultural. O meio ambiente da criança pode, no melhor dos casos, oferecer situações do mesmo tipo. Sua legitimidade, o professor a confere a um saber específico que ele adquiriu a respeito das aprendizagens e sua gestão. Além de suas competências culturais, ele dispõe de competências conceituais, para retomar as análises de Gerard Chauveau.

Quais são essas referências conceituais?

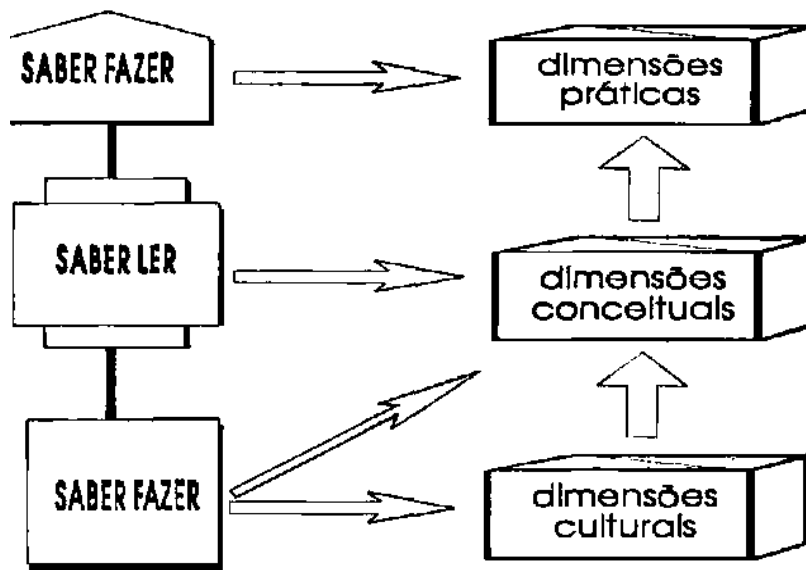
São os apoios do saber fazer específico. Eles podem ser explicados, eu os recapitulo:

- competências lingüísticas
- competências filosóficas e psicológicas
- competências semióticas e semiológicas

São os saberes conceituais que vão apoiar uma técnica profissional, colocando em ação situações de aprendizagem apropriadas.

Tendo já o perfil profissional do professor , vamos tentar visualisá-lo.

Perfil profissional



A realidade

Quais são as características dos candidatos à carreira de professor?

A primeira das preocupações dos formadores deveria ser de:

- avaliar as competências de cada candidato professor em matéria de leitura;
- permitir a cada um exercer claramente as relações que mantém com a leitura, tanto em relação a si, como em relação aos objetos culturais correspondentes.

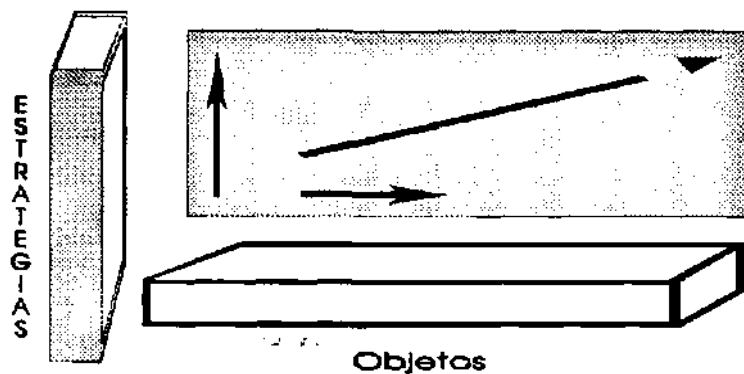
Uma avaliação formativa

Há um domínio de investigação essencial para as pesquisas na ciência da Educação.

As observações que eu gostaria de fazer são empíricas, elas destacam a experiência e devem ser fundadas numa análise metódica e sistemática.

Podem-se muitas vezes notar alguns traços:
Hábitos: Eles podem se caracterizar
Em extensão: As situações da leitura familiar, casa
do professor, os suportes. Em
compreensão: As estratégias da leitura utilizada.

Níveis e áreas de leitura



Quais são, portanto, os conhecimentos?

Para retomar uma distinção feita por G. Chauveau, poder-se-ia dizer que o uso da leitura não corresponde à diversidade das funções.

Duas características:

1. Restrição do campo
 - Leituras singulares e plurais
 - Atividades semiológicas reduzidas
 - Percepção junto aos suportes
 - Tipologia cortada ou deformada
2. Estratégias inadequadas
 - Leituras e paráfrases
 - Fidelidade ao texto e aderência / adesão
 - Superficialidade e profundidade
 - Desconhecimento do texto

FALTA DE VONTADE E INCOMPETÊNCIA *

Ademais, este estado não é acompanhado de lucidez. As inibições são reforçadas pela convicção que os hábitos conferem.

Acredita-se que se sabe ler, quando se aprendeu mal ou se desaprendeu.

Falsas evidências.

Diz-se coisa diversa do que efetivamente se faz. Retomando uma expressão de Bachelard: poder-se-ia dizer que funcionam os Obstáculos Epistemológicos. São esses obstáculos que ele vai marcar, destruir, para afastar os sentimentos de evidência.

Estratégias para uma dinâmica de formação

Algumas questões abertas: A -

Quais são os atendimentos

1. A desconexão do discurso e das práticas em matéria de formação
2. A compartimentalização: A leitura é transversal aos campos do saber.
3. A desarticulação entre a formação acadêmica e a formação profissional.

B - Quais são as perspectivas?

1. Destruir para reconstruir
Trabalho indispensável sobre as representações que fazem os professores na formação de suas práticas pessoais e profissionais.
2. Desescolarizar para profissionalizar.
Colocar em situação de formação isomorfa com as situações de aprendizagem.
3. Analisar e fazer analisar as práticas.
A teorização é uma fonnalização das práticas. Uma nova prática da teoria na formação dos mestres. Teorias práticas.
4. Construir uma polivalência

*Para um grau zero da leitura (R.Barthes)

A polivalência do professor



É a partir dessas idéias diretrizes que nós desejamos levar nossa contribuição às experiências-piloto de formação de mestres que estão hoje engajados em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte. Desejamos que estas idéias sejam fecundas para os colegas brasileiros engajados nessa empresa comum.

A formação do professor como leitor literário

*Maria Graça Paulino**

Felizmente, foi há muito abandonada a velha e cômoda idéia de que o termo leitor é sinônimo de alfabetizado. Hoje nós somos não só obrigados a reconhecer que a escola brasileira não toma a maioria dos alunos leitores, como também nos sentimos impelidos a tentar resolver esse problema. Nossa tentativa, porém, não deve ser ameaçada de fracasso por uma visão simplista ou apressada dessa situação que nunca teve suas causas limitadas ao âmbito escolar. Não há pedagogia, não há estudos lingüísticos ou literários, não há acervo de bibliotecas de escolas que respondam, por si sós, a tal questão: por que os alfabetizados, no Brasil, não lêem, não querem ler, não gostam de ler, enfim, por que nem querem saber de leitura? Antes de tudo, devem ser lembradas as contradições do Estado e do empresariado brasileiro quando tratam das mazelas relativas à maioria de nossa população: muita sensibilidade, boa vontade, belas palavras, planos caros, e nenhum resultado visível. Com relação à leitura, a contradição se torna óbvia, pois, enquanto o ideal irrecusável é o de que tenhamos cidadãos leitores, o medo irrefreável do poder constituído é o de que esses leitores atuem de modo questionador no quadro político e econômico do país. Resta-nos, a nós, professores, pedagogos, pesquisadores de língua, literatura, educação, comunicação, assumir criticamente esse processo que, se ultrapassa nossos domínios, não é de todo estranho a eles. Recusando os paternalismos fáceis do Estado e os protecionismos ingênuos à indústria livreira nacional, percebe-

* Professora de Teoria da literatura da UFMG

mos que vêm crescendo as movimentações teóricas e práticas de pessoas de nossa área. Quero citar, dentre tantos outros, os trabalhos de Magda Soares e Regina Zilberman, que me fazem assumir com orgulho minhas pesquisas sobre leitura.

Tais pesquisas, nos últimos quinze anos, tenho voltado especialmente para a questão da falta de leitura literária dentre os alfabetizados adultos no Brasil. Como julgo que os professores do ensino fundamental compõem também esse grupo, tomo a liberdade de trocar algumas idéias com vocês, aceitando o convite das Secretarias de Educação Fundamental do MEC.

O ensino brasileiro sempre cometeu enganos graves com relação à leitura literária. Um desses enganos, típico de quem não desenvolveu o gosto de ler literariamente os textos, consiste em tratar romances, contos, crônicas e poemas ora como se fossem sermões de bom comportamento moral, político e afetivo, ora como se fossem noticiários sobre realidade regional, nacional ou mundial. Isso é comportamento próprio daqueles que não sabem que a literatura também é arte, e devem ter seu espaço de criação artística garantido na vida das pessoas, para não ter sua morte assegurada pela sociedade.

Ora, a experiência artística não é só do autor, mas também do leitor. Essa experiência significa, sim, um conhecimento, mas não é um tipo de conhecimento que envolve apenas atenção e raciocínio: envolve necessariamente o prazer da linguagem que se recria, envolve a emoção em seu nível inconsciente, envolve a estranheza humana diante de um objeto novo no mundo. Para tornar-se possível, a leitura literária precisa, portanto, de um grau elevado de liberdade de espírito e de respeito às diferenças entre indivíduos e grupos, respeito este que permita a emersão da vontade de ver, sentir, curtir, interpretar, falar, escrever, rir, chorar etcetera e tal. Que importância tem isso, para que se desenvolva dentro da escola, ocupando as aulas de português?

Dependendo do lugar social de onde se faça este tipo de pergunta, nem adianta respondê-la, pois os ouvidos estarão tampados. Há certos pedagogos, professores, políticos que ignoram

sua própria época, ignoram as propostas e as polêmicas da ciências humanas contemporâneas, preferindo acreditar em verdades absolutas, catecismos e exorcismos. Trata-se da parte mais conservadora, retrógrada e perigosa da ideologia burguesa. Com esta, não há diálogo possível, pois toda arte, assim como a filosofia e a mudança social são seus inimigos declarados. Essas pessoas pararam na linguagem, literatura e pensamento do século passado. Aceitam apenas, além da nomenclatura gramatical brasileira, as academias de letras e dois ou três livros sagrados.

Para os que de fato se propõem encarar de outro modo a experiência literária, podemos argumentar com Aristóteles ou com Ítalo Calvino. Para Aristóteles, nossas paixões não são doenças, das quais devemos livrar-nos. São elas que nos movem, para o bem ou para o mal. Cabe a nós administrar suas formas de manifestação, dentre as quais a poesia ocupa um lugar privilegiado. O pensador grego, nessa sua posição diante das paixões humanas e de seu deslocamento funcional para o terreno literário, não deixa de aproximar-se de Freud em sua teoria do desejo. Já Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio*, mostra que há coisas que só a literatura pode fazer, como por exemplo, criar anticorpos contra a expansão da peste da linguagem.

Bem, fiquemos, por agora, com o professor. Normalmente tratado como réu, seus erros são dados como causadores da falta de leitura dos alunos. Mas ele só faz repetir um processo de desaprendizagem pelo qual também passou. É um produto da escola, que agora propaga as conseqüências negativas de uma prática de ensino que passa ao largo da literatura. Foi na escola que o professor adquiriu o vício do estudo dirigido, abrindo texto com chaves dos outros. Foi na escola que o professor agüentou alguém impondo-lhe textos que não eram do seu agrado nem de sua necessidade. Foi na escola que o professor leu Alencar, Machado, Graciliano, para fazer prova no fim do mês. Foi na escola que o professor aprendeu a repetir as palavras alheias, fazendo de conta que eram suas.

Alguns, por isso, acham que não há como remendar esse tecido roto que é o professor já formado e viciado em posturas

anti-literárias, autoritaristas, alienadas, passivas. Mas para reformular as bases de formação do professor, temos de trabalhar na reciclagem do professor que hoje forma professores. Este professor não pode transformar-se. Para isso, vou levantar algumas hipóteses, para discuti-las posteriormente com vocês.

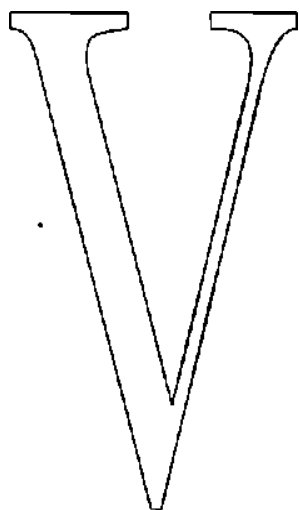
Por ser um cidadão alfabetizado, o professor que não gosta de literatura pode ser considerado um leitor em potencial. Em minha pesquisa de doutorado entrevistei pessoas nessas mesmas condições, trabalhando com uma hipótese inicial que se confirmou: a de que há falta de textos literários realmente endereçados a esse tipo de alfabetizado que prefiro denominar leitor sem traquejo. Então, uma tarefa a ser desenvolvida urgentemente por especialistas por leitura literária é determinar qual o repertório textual desses professores que não lêem, e qual o acervo literário de fato adequado a eles. Há componentes da legibilidade literária que passam pela sintaxe narrativa, pela temática, enfim, por vários níveis da textualidade, que, não esqueçamos, também é social. Tenho pesquisas prontas e pesquisas em curso acerca da legibilidade literária, assim como há vários outros especialistas também trabalhando com a questão de dificultadores e facilitadores de leitura. Acho que apenas precisamos marcar alguns encontros nas salas das casas desses professores, onde poderia localizar-se sua leitura prazerosa, e não apenas as próprias salas de aula onde trabalham durante o tempo inteiro. Basta de querer que o professor adulto fique lendo só literatura infantil.

Não adiantaria pensarmos em cursos formais, avaliados, como os de especialização, por exemplo, para desenvolver-se o gosto, a sedução da leitura literária entre os professores. Podemos, sim, pensar em oficinas de leitura voltadas para a criação literária, em discussão aberta de textos entre pares, sem a interferência de uma autoridade avaliadora. Lembremos, mais uma vez, que a leitura é um processo de produção de sentido, tanto quanto a escrita, e, assim como não há texto pronto, não há texto inteiramente original. Cada um de nós está, querendo ou não, compondo esse universo sem limites da escrita/leitura/escrita/

leitura. Então, que se interrompa o ciclo de mitificação de autores, como se estes fossem uma casta especial, superdotada. Que se interrompa o marketing enlouquecido de editoras cujo desejo é produzir madonnas e jacksons literários.

Afirmei, no início, que o acesso às obras não resolve, por si só, o problema da falta de leitura. Entretanto, quero deixar claro que é um componente valioso da formação do professor-leitor. A escola não só tem de receber habitualmente jornais e revistas informativas de maior circulação, como também os livros do momento. Para quem queria ler um livro de Paulo Coelho, não adianta absolutamente nada a obra completa de Machado de Assis. Há um amadurecimento literário cujas fases têm de ser respeitadas, mesmo por aqueles que, como eu, leram os clássicos aos quatorze anos. Além disso o acesso a bestsellers, a escritores famosos do momento, objetos de comentários nos grupos sociais, pode, sim, funcionar como propulsor inicial de uma longa e venturosa viagem literária, desde que a experiência não deixe de desenvolver-se, desde que não se deixe paralisar pelos mitos.

Finalmente, um último aspecto dessa questão da falta de leitura e do processo de formação do professor-leitor, é o da pretensa guerra entre os meios audiovisuais e os verbais. A paranóia humanista que se criou na primeira metade do século com relação ao rádio e à tevê hoje perdeu inteiramente o sentido. Para mim é penoso ler um texto de Adorno, em que este grande pensador ataca a música popular em nome da música erudita, que se chama de verdadeira música. Não há competição entre os mídias que se possa levar a sério nos anos 90, em que vivemos a integração de códigos e a interferência do receptor nos mídias eletrônicos. A produção do professor-leitor deve passar por esta multiplicidade das linguagens contemporâneas, sem preconceitos anacrônicos que só fazem dificultar o trabalho da iniciação literária, que é um trabalho da imaginação.



**A pesquisa e a
formação do professor
da leitura e escrita**

A pesquisa e a formação de professores no campo da leitura

Gérard Chauveau*

Para se tentar analisar as relações - complexas e delicadas - entre a pesquisa e a formação de professores, vou examinar duas questões: a do sucesso ou fracasso escolar em leitura e a da aquisição do saber-ler.

1. O insucesso na aprendizagem da leitura

Por que na França uma em cada quatro ou cinco crianças é apontada como "fraca" ou "má" leitora no final da primeira série da escola fundamental? Por que no Brasil quase metade dos jovens alunos se encontra "em dificuldade" nessa área? Responder a essas perguntas é uma tarefa essencial. Se o médico comete um erro de diagnóstico, tem poucas chances de aplicar um tratamento eficaz; da mesma forma, as estratégias pedagógicas correm o risco de não serem pertinentes se elas estiverem baseadas em hipóteses errôneas quanto às causas do fracasso. Ora, infelizmente é isso o que acontece com bastante frequência.

Uma primeira atitude (o psicologismo) considera que a origem da dificuldade ou da não-aprendizagem é interna à criança. Ela fundamenta um grande número de metodologias que procuram "os obstáculos" à aprendizagem ou à leitura apenas na própria criança. E verdade que essas abordagens individualistas e "deficitológicas" (centradas nos deficits ou nas deficiências do aluno) podem explicar um pequeno número de inaptações (os fracassos "extra-ordinários" ou patológicos), mas o erro consiste em aplicá-las a um quarto, ou mesmo à metade, da população escolar.

* Encarregado de Pesquisa CRESAS - INRP-Paris

A segunda atitude perigosa (o sociologismo) supõe que as principais causas do fracasso escolar precoce são sócio-econômicas. Parte da constatação de que menos de cinco por cento das crianças de meio favorecido economicamente têm desempenhos insuficientes em leitura após um ano de escola fundamental contra mais de trinta por cento dos filhos de operários⁽¹⁾ para deduzir daí que esta correlação - essa ligação estatística entre o grupo social e seu grau de sucesso escolar - é uma relação de causa e efeito. Este raciocínio é falacioso. Na verdade, a partir das mesmas verificações numéricas, poderíamos levantar a hipótese de que a relação causai funciona no outro sentido: não seria a instituição escolar a responsável pelas dificuldades e pela eliminação escolares das crianças menos favorecidas? Poderia-mos igualmente nos perguntar, observando as mesmas estatísticas, por que estas pretensas causas sócio-econômicas só atingem uma parte das categorias sociais desfavorecidas; por que, por exemplo, a maioria dos filhos de operários⁽¹⁾ aprendem a ler normalmente?

Exceto nos casos de "miséria" intelectual e educativa extrema, não se pode falar de causas sócio-econômicas do fracasso em leitura. A fonte do insucesso não reside, na maioria dos casos, nas condições materiais em si (os dados objetivos), mas na maneira como elas são vividas e trabalhadas pelos diversos agentes do processo de ensino/aprendizagem (o tratamento subjetivo). Assim, duas crianças do mesmo meio comunitário e sócio-econômico podem ter duas trajetórias escolares opostas. A primeira tem medo do ambiente escolar e tem pouca confiança em si; seus pais fatalistas não esperam muita coisa da escola; seus professores têm para com ela e seu meio sócio-familiar um olhar desvalorizante. E esse "círculo vicioso", ou seja, esse conjunto de mecanismos psico-sociais negativos que produz o fracasso. A segunda ao contrário, dedica-se muito mais à escola "para fugir" ou "compensar as deficiências sociais", encontra professores que querem estimular "as crianças do povo" e tem o sentimento de

(1) Dados franceses para os anos 80.

que sua família (ou sua comunidade) ficará feliz e orgulhosa se ela aprender bem e tiver sucesso na escola. As condições de vida difíceis tornam-se então instigantes para os principais protagonistas da ação educativa.

É essa alquimia social que é preciso examinar se quisermos captar "a fabricação do fracasso ou do sucesso no momento das aprendizagens escolares de base. O conceito de criança-problema deveria ser mais frequentemente substituído pelo de situação-problema, e a noção de determinismo social pelas de mediação e mobilização. Além disso, dois princípios básicos das ciências humanas e sociais contemporâneas deveriam guiar todas as reflexões sobre o fracasso escolar e as perturbações da aprendizagem: 1º não se pode estudar um problema fora da situação que o viu nascer ou que o engendrou; 2º - pode-se menos ainda estabelecer um elo direto, quase automático, entre as condições socioeconômicas de um indivíduo e seu comportamento.

As pesquisas que me parecem mais interessantes são as que tentam apreender a história individual e coletiva do fracasso na apropriação da leitura-escrita. As que, por exemplo, numa perspectiva micro-sociológica ou etnográfica, estudam os processos sócio-pedagógicos empreendidos nas seqüências didáticas ou no centro do triângulo criança-escola-família. É nesse dois espaços - a sala de aula e a interface escola/meio sócio-familiar - que se desenvolvem as situações-problema e os dinamismos patogênicos que resultam no fracasso "comum". É através das mediações humanas (os agentes "em carne e osso") e das mediações psico-sociológicas (os sistemas de representações, de expectativas, de valores) que os agentes sócio-econômicos influenciam - ou estruturam - os comportamentos e os aproveitamentos escolares.

Essas "novas" pesquisas sobre o fracasso escolar substituem os pontos de vista clássicos - a ótica psico-medical e a sociologia da reprodução - por observações sobre a construção social da má aprendizagem realizadas "no cotidiano" e "em campo".

Um outro tipo de trabalho me parece também de grande importância para os professores e seus formadores: são aqueles

que estudam como e por que algumas crianças de meios desfavorecidos economicamente (às vezes mais numerosos do que se pensa) são **bem** sucedidas na escola fundamental. Não somente eles demonstram que o fracasso escolar não é uma fatalidade, mas sobretudo eles indicam as condições de sucesso para todos. Dessa forma, recentes estudos sobre os sucessos escolares de filhos de trabalhadores imigrantes ressaltam o papel das mobilizações dos professores e dos familiares.

Enfim, uma terceira pesquisa - a sociologia da inovação ou da luta contra o fracasso escolar - merece toda a atenção por parte dos professores e dos formadores. Esforça-se em analisar e avaliar os efeitos das mudanças introduzidas no sistema escolar reformas, renovações, métodos modernos, etc - sobre o sucesso escolar e em particular os das crianças socialmente desfavorecidas. Mostrando que não basta inovar para reduzir de modo sensível os insucessos e as desigualdades escolares, como no campo da escrita, por exemplo, esses estudos nos convidam a transpor a secular oposição "pedagogia nova/pedagogia tradicional", que ainda é com muita freqüência a única referência utilizada para alimentar a reflexão pedagógica. Não podemos mais nos contentar em repetir incessantemente "a briga dos antigos e dos modernos"; atualmente é a questão da qualidade ou da eficácia pedagógica - ou mais precisamente a da equidade e da democratização do sucesso escolar - que está na ordem do dia. O problema " como formar crianças leitoras" deve ser reformulado dessa forma: como formar **100%** de crianças leitoras ou como ajudar as crianças desfavorecidas economicamente a se tornarem leitoras.

2. O processo de aquisição da leitura-escrita na criança

Geralmente a formação de professores e os debates pedagógicos se preocupam muito com o ensino da leitura (os métodos dos professores), mas pouco com sua aprendizagem (os métodos das crianças que aprendem a ler). Cada vez mais os professores têm conhecimentos sobre o sistema escrito, sobre as técnicas e

materiais didáticos, sobre a qualidade dos livros de literatura infantil, sobre a estrutura dos textos, mas nada ou quase nada sobre aqueles que estão se apropriando da leitura-escrita. Os discursos, as obras, os encontros e as controvérsias sobre a aprendizagem da leitura são numerosos, mas a criança leitora aprendiz está geralmente ausente deles. É verdade que muitos evocam "a criança", mas trata-se de um ser irreal, de uma entidade imaginada pelos pedagogos. Assim, alguns afirmam que o leitor principiante de seis anos lê identificando as letras e reunindo-as uma a uma; outros, ao contrário, sustentam que ela reconhece globalmente as palavras e as frases escritas. Na verdade, trata-se apenas de suposições ou de crenças que não se baseiam em nenhuma observação sobre os jovens leitores principiante. " A criança se tornou, há décadas, um simples pretexto para um confronto entre adultos e "especialistas" que defendem opiniões ou doutrinas contraditórias.

Inspirando-nos em Piaget e Vygotsky, podemos, ao contrário, abordar o domínio do saber-ler a partir de dois pressupostos fundamentais:

1º A criança leitora aprendiz é a mais indicada para nos ajudar a compreender o que é a aprendizagem da leitura.

2- Um dos melhores meios de captar o que é a atividade de leitura (ou o comportamento do leitor) é estudar seu nascimento e sua evolução na criança.

É por isso que as pesquisas que me parecem mais úteis para os formadores e os professores são aquelas que examinam as crianças leitoras aprendizes, aquelas que tentam descrever e analisar o desenvolvimento do ler-escrever (da linguagem escrita).

A abordagem cultural (ou pragmática) estuda "o ingresso na cultura escrita", isto é, como as crianças adquirem as práticas sócio-culturais da escrita e os papéis de leitor ou de escritos. O ponto de vista conceitual se interessa pelo "ingresso no sistema escrito", ou seja, como os futuros leitores descobrem e compreendem a natureza da escrita e da leitura. A perspectiva interacionista tem como objeto " a construção social" do saber-ler-escrever, ou como as crianças aprendem através das trocas, das atividades

partilhadas, das co-operações com os "parceiros de conhecimento". Por último, os estudos experimentais oriundos da psicolinguística ou da psicologia cognitiva abordam "os mecanismos da leitura", isto é, quais são os processos em jogo no leitor experiente ou principiante.

Entre as pesquisas psicolinguísticas, mencionarei em particular aqueles que destacam os problemas lógicos encontrados pelos jovens leitores aprendizes e as que evidenciam a complexidade do ato de ler. Insisto sobre essas duas características da aprendizagem da leitura, pois elas são freqüentemente subestimadas ou ignoradas pelos pedagogos, sejam eles "tradicionais" ou "inovadores".

Trabalhos desenvolvidos em vários países há uma dezena de anos mostram que, para se tornar leitor, a criança deve ser capaz de responder a três questões: Por que ler? Como funciona a língua escrita? O que é ler? Podemos resumir essas pesquisas dizendo que aprender a ler é aprender o que são a escrita e a leitura, ou seja:

1º elaborar um projeto pessoal de leitor, interiorizar os objetivos e as principais funções da escrita (competência funcional);

2- captar as regras de codificação e o princípio alfabético de nosso sistema de escrita (competência metalingüística);

3º compreender a dupla natureza da atividade de leitura (decodificar e compreender), descobrir "o método" para ler (competência metacognitiva).

Ora, um grande número de crianças de meio desfavorecido economicamente abordam o ensino da leitura na escola sem ter atingido o nível de conceituação - ou de clareza cognitiva - da escrita necessário para saber ler. Um erro comum consiste em crer que a montagem dos mecanismos básicos ou/e que contatos numerosos com livros bastarão para formar crianças leitoras. Na verdade, essas atividades só têm efeito positivo se a criança consegue desenvolver as três competências sobre a escrita -funcional, metalingüística, metacognitiva - que são "as chaves" do acesso ao saber-ler.

Quanto aos processos cognitivos mobilizados pelo leitor principiante, diversos estudos mostram que o bom leitor (o que compreende o que lê) é bom em duas tarefas específicas: por um lado, tratar e identificar palavras ou pseudo-palavras isoladas e, por outro lado, utilizar o contexto lingüístico para prever uma unidade lexical ou completar uma mensagem escrita lacunar. Ele é ao mesmo tempo hábil no tratamento das palavras (a decodificação) e no ato de ler, isso não tem nada a ver com os modelos tradicionais de ensino que consideram que a decifração é a premissa ou a etapa primeira do saber-ler ou que privilegiam exercícios do tipo "Samuel sai da sala". Eu até acrescentaria que se os métodos silábicos pouco ajudam a criança a "compreender o que lê", eles são mesmo impecilho à decodificação, pois se baseiam na letra e na sílaba, enquanto que se trata de identificar a palavra o mais rápido possível.

Por outro lado, a criança deve utilizar essa habilidade (a decodificação) a serviço da descoberta do conteúdo (a procura do sentido). Deve ser capaz de basear-se "ao mesmo tempo" nos aspectos formais da palavra (os fonogramas e sua combinação) e na significação do texto (reconstruir o acontecimento, a narração). Em resumo, ela é tanto exploradora de texto quanto decodificadora de palavras.

3. As ilusões do elo pesquisa/formação de professores

Ouve-se dizer com freqüência que a ação pedagógica deveria aplicar na prática os resultados da pesquisa fundamental. Segundo essa tese, seria a formação de professores o elo e o momento privilegiados para assegurar tais "aplicações"? Essas propostas fundamentam-se na idéia de que a ligação entre a pesquisa fundamental (e os pesquisadores) e a formação de professores (e os pedagogos) é simples e unívoca. Não é nada disso.

1º Alguns pesquisadores não fazem pesquisas. No campo da leitura, teorias bastante conhecidas não se apóiam em nenhum dado empírico, em nenhum estudo experimental. E o caso, entre outros, das obras de Frank Smith. Ora, seria no mínimo arrisca-

do incitar os formadores a difundir teses e pedir aos professores para aplicá-las, quando elas ainda não foram nem testadas nem validadas.

2º Numerosos trabalhos da psicologia experimental são "muito específicos". Muitos se referem aos processos que entram em jogo na leitura de palavras ou de frases. Poucos são, entretanto, os que estudam o modo como crianças mais ou menos experientes fazem para ler um livro infantil, um resumo de ciências naturais, um documento histórico, um artigo de jornal, um cartaz...

3º As pesquisas são geralmente unidimensionais ou monodisciplinares. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático ou dos trabalhos de E. Ferreiro sobre a atividade conceituada dos alfabetizados a respeito da escrita. Mas a ação pedagógica é por natureza pluri-dimensional ou interdisciplinar. O professor e o formando não podem se contentar com as contribuições da psicologia genética ou do construtivismo sobre questões tão particulares como a aquisição da noção de conservação, a descoberta da natureza alfabética de nossa escrita, etc. Eles devem igualmente levar em consideração as contribuições de outras disciplinas: a metodologia (materiais, técnicas, situações diáticas), a psicologia social do desenvolvimento cognitivo (o papel da cooperação entre crianças, da relação de tutela adulto/criança, da dinâmica de grupo), a psicologia da leitura (os procedimentos e condutas de tratamento de um texto), a pragmática (as práticas e as experiências com a escrita), a sociologia (o lugar da leitura em diferentes grupos sócio-culturais) etc. Falar de um método ou de uma pedagogia que seria a aplicação de Piaget ou de E. Ferreiro não tem, portanto, sentido. Piaget e E. Ferreiro só podem ser elementos para se construir uma pedagogia da escrita.

4- As interpretações pedagógicas de um resultado de pesquisa são raramente unívocos. Que conclusão didática tirar dos estudos de E. Ferreiro sobre as etapas da compreensão do sistema escrito pela criança? E preciso deixar que cada uma descubra "sozinha e a seu ritmo" como funciona a escrita ou é

preciso "acelerar o movimento" através de estímulos e de intervenções sistemáticas do adulto?

Outro exemplo: sabe-se que a consciência fônica (a habilidade para segmentar a palavra em fonemas) desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura. Deve-se concluir daí que é preciso treinar as crianças com exercícios e jogos sobre os sons da linguagem antes de fazê-las freqüentar a escrita? Ou é preciso supor, ao contrário, que é multiplicando as ocasiões de questionar e de produzir escritos que se vai desenvolver esta capacidade meta-lingüística no leitor aprendiz?

5^o Os pesquisadores se encontram muitas vezes divididos. Lembro que hoje, em 1993, a psicolingüística propõe três teorias concorrentes ao ato de ler. O modelo ascendente (bottom up) insiste sobre os mecanismos elementares ou de baixo nível: percepção das letras, decodificação...; o processo, estritamente linear, começa pela identificação de cada letra e chega à compreensão da frase. Inversamente, pelo modelo descendente (top down), os processos de alto nível (formulação e verificação de hipóteses, mobilização dos conhecimentos e do raciocínio) são determinantes: ler é prever, ou seja, é um jogo de adivinha psicolingüístico. O modelo dialético (que apresentei anteriormente) faz com que a criança leitora aprendiz busque ao mesmo tempo o código e o sentido; ele destaca, no "bom leitor" principiante, a interação entre a decodificação e a exploração do texto, entre a focalização nos fragmentos escritos (letras, sílabas, palavras) e a focalização na realidade extra-lingüística (a cena, o acontecimento).

Infelizmente, essa característica do trabalho científico - a ausência de "verdade definitiva" sobre questões às vezes capitais - é mal vivida pelos numerosos utilizadores da pesquisa. Ou rejeitam os pesquisadores ("que não são capazes nem de entrar em acordo"), ou ocultam a existência de tensões e divergências ("A Pesquisa mostra que...").

6- Os pesquisadores estão às vezes atrasados em relação aos professores. Há mais ou menos dez anos (na França), numerosas escolas maternas vêm propondo para "os pequenos"

de dois a seis anos uma verdadeira educação para a escrita: numerosas atividades no Cantinho dos livros da sala de aula, na biblioteca da escola ou na biblioteca municipal, redação de um jornal escolar, correspondência escrita, produção de livros ilustrados etc. Nessas escolas, a escrita tomou-se algo familiar e cotidiano. E, entretanto, não é do meu conhecimento que haja pesquisa descrevendo ou avaliando essas práticas de tão grande valor.

Da mesma forma, os professores da primeira série da escola fundamental procedem a uma aprendizagem da leitura através de livros de literatura infantil e da expressão escrita. Mas, é muito difícil encontrar pesquisadores para estudar e medir os efeitos desse interessante "método de leitura".

Essa situação é freqüente: os professores e seus formadores são "obrigados" a criar e a inovar sem esperar pelos pesquisadores.

4. A mediação entre a pesquisa fundamental e a prática pedagógica

Todos concordam em dizer que é preciso reforçar as relações entre os pesquisadores e os que põem em prática a leitura, mas um tal empreendimento só pode ser bem sucedido se for feito às claras. Atualmente, ele enfrenta dois obstáculos poderosos. Por um lado, pessoas tendo "idéias" a respeito do ensino da língua escrita são promovidas ao nível de pesquisadores e de personalidades científicas. Vêm-se assim fabricantes de instrumentos didáticos, autores de ensaios ou de doutrinas sobre a leitura-escrita, iniciadores de inovações serem assimilados à comunidade científica. Por outro lado, uma parte dos pesquisadores em psicolinguística ou em psicologia cognitiva se apresentam - ou são apresentados - como conselheiros, ou até mesmo como fornecedores de lições pedagógicas e metodológicas.

Essas confusões de papéis e de competências me parecem totalmente inaceitáveis. Não é normal atribuir-se uma etiqueta de cientificidade a teses, reflexões ou recomendações que não foram objeto de estudos empíricos, que não foram testados nem

verificadas. Acho também contestável que psicólogos experimentalistas que não tenham um conhecimento sério da vida da sala de aula, da organização do trabalho de um grupo de alunos ou do funcionamento de uma escola fundamental considerem-se - ou sejam considerados - especialistas do ensino da leitura-escrita. Um "terceiro elo" é necessário entre disciplinas como a psicolinguística ou a psicologia cognitiva da leitura e a ação pedagógica: o campo da didática e da formação de professores. É aos profissionais desse "setor intermediário" que cabe a delicada tarefa de fazer a síntese dos trabalhos da pesquisa fundamental e das inovações metodológicas ou pedagógicas. É nesse espaço de mediações ⁽²⁾ que se devem efetuar a tradução e a reelaboração pedagógicas das diferentes abordagens e conclusões da pesquisa fundamental, bem como as articulações ou as conexões com os métodos e as práticas utilizadas pelos professores. Pesquisadores e práticos produzem matérias-primas. De um lado, resultados de pesquisas e teorias, de outro, técnicas e modos de fazer - que têm necessidade de serem retrabalhados e transformados em instrumentos operacionais. Para ser totalmente eficaz, esse trabalho supõe a cooperação entre os didáticos, os formadores e os próprios professores.⁽³⁾

(2)Mediação: processo criativo pelo qual se passa de um termo inicial a um termo final

(3)NDT: todos os grifos, itálicos e aspas são do próprio autor do artigo..

Tradução: Cristina Casadei Pietraróia - FFLCH/USP

Pesquisa e formação do professor na área da leitura e escrita no ensino fundamental

Jomária Mata de Lima Alloufa Maria de Lourdes Patrini L'Abbate***

"A pesquisa é uma instituição social onde os seres humanos interagem; daí determinar pela comunicação entre os pesquisadores o que pode aspirar no plano teórico: a validação. "

Habermas

Sabemos que no ensino fundamental, médio e superior, o que predomina é a informação sobre a formação. Neste sentido, Walter Benjamim observa que "há igualmente mais ênfase no sentido profissionalizante do que com a preocupação com a totalidade e a individualidade; do espírito burocrático sobre o espírito de pesquisa. Longe de ser uma comunidade, a escola é um mundo amarrado a hierarquias e convenções."⁽¹⁾

Sabemos, no entanto, que as agências de formação como as universidades, institutos de formação etc. desenvolvem seus programas, ainda hoje, sem esta estreita relação entre pesquisa e formação. Dessa forma estas instituições jamais conseguem romper com a superficialidade, imediatividade e instrumentalismo presentes na formação do professor. Acreditamos, pois, que só a pesquisa habilita os futuros professores (formação inicial) e os professo-

* Departamento de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte **
Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1) BOLLE, Willi. Walter Benjamim e a educação da criança. In: BENJAMIM, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo, Summus, 1984. p. 16.

res em exercício (formação continuada) a pensar - criarem conceitos, categorias, propostas e teorias. Isto implica dizer: formar um professor investigador.

Partindo desta constatação apresentaremos questões e pontos de vista para serem discutidos acerca da pesquisa e formação de professores na área da leitura e da escrita. Esta temática nos parece relevante, pois além de fazer parte dos pressupostos que orientam o Pró-Leitura, é também motivo de interesse e de investigação para nós enquanto pesquisadores.

Assim sendo, a nossa proposta é refletir sobre a relação entre pesquisa e formação, entendida aqui como um processo dinâmico, este processo que visa não só ultrapassar o limite da informação, mas conseguir de fato a formação de sujeitos capazes de assumir uma postura crítica, criativa e científica diante do mundo real concreto e imaginário. Tal proposta pressupõe uma mudança tanto no conteúdo quanto na forma dos cursos de formação de professores já existentes.

A nossa experiência com o projeto Pró-Leitura, no Rio Grande do Norte, vem sendo a de desenvolver pesquisas com a finalidade de subsidiar conteúdos e metodologias de formação.

Neste momento, estamos desenvolvendo pesquisas na área de representação, afim de se conhecer o significado que os professores e alunos dão às diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Estamos, também, realizando um estudo na área da oralidade como acesso à liderança na escola. Para tanto, estão sendo utilizados os dados obtidos na pesquisa sobre as representações do ler, escrever e dizer dos alunos e dos professores com o objetivo de vivenciar experiências em que a oralidade é tratada como mediadora da prática da leitura/literatura.

Com base nos resultados obtidos nessas pesquisas está sendo ministrado um curso de 300 horas aos professores participantes do projeto Pró-Leitura, através de um sistema modular nas áreas de Literatura Infantil e Juvenil, Lingüística Aplicada e Didática, voltados para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir de nossa experiência com Literatura Brasileira, com a Literatura Infantil e Juvenil e, mais especificamente, com a constatação diária de que nosso público leitor ainda é exíguo, surgiu o desejo de realizar uma pesquisa que nos permitisse chegar com mais profundidade às questões que tratam da oralidade como acesso à leitura/literatura na escola, acreditando, pois, que este seja um dos canais alimentadores para o desempenho da leitura e da escrita na escola.

Professores e alunos, ao que parece, interessam-se cada vez menos por atividades que demandam a utilização do livro, da palavra escrita, o que repercute negativamente em seu desempenho escolar - dado que a leitura é a atividade de base para a aquisição do conhecimento de todas as disciplinas - bem como limita o universo de informações gerais e de aquisição cultural do indivíduo.

Além disso, a privação da experiência da leitura empobrece profundamente aquilo que Richard Bamberger denomina de "elemento humanitário". Isto é um fato constatado mesmo nos chamados países desenvolvidos, onde pesquisas revelam um aumento no talento técnico dos alunos e uma diminuição nos seus talentos para a linguagem. No entanto, ainda que a técnica seja indispensável no mundo moderno, ela perde o sentido e torna-se estéril se não vivificada pela compreensão e reflexão.

Todos nós sabemos que o livro, fonte inesgotável desta compreensão e reflexão necessárias à vida, constitui também espaço de muitas linguagens. Conscientes disto é que nosso projeto fundamenta-se na premissa de que a oralidade, com a qual as crianças se familiarizam desde cedo, pode ser trabalhada e estimulada de modo a reconduzir - e não afastar - a criança do livro e do prazer da leitura.

Considerando-se, assim, que a maioria das crianças brasileiras não tem acesso ao livro e a situações de leitura antes de seu ingresso na escola; que a aquisição de leitura é tarefa da instituição escolar; que o domínio desta habilidade se consolida a partir de leituras significativas do texto literário e que, conseqüentemente são elas as responsáveis por uma leitura maior, "a

do mundo", como nos diz a Prof^a. Mariza Lajolo, propomos uma intervenção a nível do professor/aluno/escola, através de um trabalho que prevê os momentos a seguir.

Diante da ausência de uma bibliografia especializada e mais completa acerca do tema em estudo, fez-se necessário iniciarmos o projeto por uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo teórico sobre as possibilidades de utilização da oralidade como acesso à leitura/literatura na escola.

Inicialmente, em diálogo com as teorias de Walter Benjamim e Gaston Bachelard, acerca do narrador oral e da imaginação criadora e dinâmica, respectivamente, o interesse do projeto reside em demonstrar como a oralidade, um dos acessos fundamentais à leitura - campo de surpresas e promessas de novidades - pode ampliar ainda mais os horizontes da investigação no campo da leitura. Para isso, analisam-se também os dados comumente obtidos em pesquisas, de que: "1º os alunos preferem livros com mais ilustrações do que texto; 2- ao anúncio da leitura ou relato de uma história todos se concentram; 3º os alunos não se interessam por leitura"⁽²⁾, como se a imagem e a oralidade, com as quais as crianças travam conhecimento desde os primeiros anos de vida, substituíssem a necessidade da experiência direta da leitura.

Dispondo assim, de uma base teórica estaremos empenhados num outro momento, em verificar, recolher e analisar, através da prática docente, os modos como este recurso, o da oralidade, está sendo trabalhado na escola.

Após serem trabalhados e inter-relacionados o teórico e o prático, as conclusões serão sistematizadas, o que facilitará numa etapa posterior a realização de experiências renovadas e enriquecedoras junto aos professores/alunos acerca da oralidade como acesso fundamental à leitura/literatura na escola. Estaremos, ainda, empenhados em realizar experimentos, selecionar e organizar mate-

(2) OLIVEIRA, MA. de, **O ensino da literatura infantil da 1ª a 5ª série do 1º grau, das escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte.** Departamento de Educação da UFRN, p.4 (Texto mimeografado).

rial durante as diversas etapas da pesquisa em função da melhoria da qualidade da formação do professor.

Voltando ao que já dissemos anteriormente é importante salientar que para a formação inicial ou continuada do professor, a pesquisa é um elemento de fundamental importância para garantir a intervenção e o trânsito com a prática pedagógica. Como observa Pedro Demo, a pesquisa deve coincidir com a criação, esforço sistemático e inventivo, de elaboração própria, e com a emancipação/construção de um projeto social de diálogo com a realidade.

Partindo desse ponto, podemos dizer que as pesquisas que ora vêm sendo realizadas apontam para a identificação, elaboração de estratégias de formação no que se refere a conteúdos, metodologias, atividades de um modo geral e sobretudo sugerem caminhos, possibilidades de soluções para problemas identificados.

Para que isto se concretize, a pesquisa e a formação devem caminhar juntos, ou seja, a indissociabilidade destes dois processos reside no fato de que não se deve apenas mostrar como se constrói o espírito científico novo, mas ao mesmo tempo elucidar como a ele se chega, ropendo com os obstáculos inerentes a esse processo.

Tal proposta é coerente com a epistemologia científica de Bachelard, quando diz que "o universo é a nossa provocação e que a finalidade do conhecimento é o desvelamento do segredo do mundo. Para que esse desvelar se concretize é necessário superar os obstáculos epistemológicos e a cultura primeira, construindo um saber que se aproprie do conhecimento específico de cada área, a cultura elaborada."⁽³⁾

Esta concepção de conhecimento nos leva a pensar no texto, matéria viva trabalhada em nosso projeto de pesquisa. Texto escrito ou falado, escrito ou dito, ou cantado. Corpo tão discutido. Como compreendê-lo? Como possuí-lo?

O papel do professor neste contexto é criar oportunidades contando e ouvindo histórias, lendo e escrevendo estórias. Pois

(3) PONTUSCHKA, N.N. (Org.) Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Loyola, 1993, p.14

só a compreensão, em primeira instância, contribuirá para a formação do leitor e para enriquecimento dos outros aspectos humanísticos e criativos de ler. Isto, no entanto, não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas desvendar os seus aspectos cognitivos, mesmo porque a leitura é um ato social entre o leitor e o autor.

Para o professor consciente disto e das características e dimensões ao ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que "trivializem", como nos diz Angela Kleiman, a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores, reconhecendo nesse contador de histórias um dos canais alimentadores para o surgimento de novos leitores.

O resgate deste narrador oral significa recuperar , não só uma arte quase esquecida, mas, e principalmente, o despertar de uma imaginação criadora de um ouvinte que compreende e sente o poder de sedução que há na magia de cada novo fato narrado. Acreditamos, pois, que essa vivência experienciada através da oralidade - matéria viva do "contador de histórias" - é que vai possibilitar, neste mundo moderno de vozes e escritas solitárias, o fascínio pela efervescência não só da leitura mas da escrita/texto/literatura. Se gera crise a aproximação destes dois momentos, gera também encantamento não só para quem conta, mas para quem ouve; não só para quem escreve como também para quem lê. Apenas exemplificando: Alice, a personagem de Lewis Carrol, em Alice no país das maravilhas já no segundo parágrafo do primeiro capítulo indaga a si mesma: "para que pode servir um livro sem figuras nem conversas?" Foi também Jean Genet que um dia disse: "Invento as palavras que relato mas não esqueci o tom e a voz de quem as pronunciou."

Assim, fica claro que qualquer que seja a sociedade nela está presente a narrativa em suas diversas formas e que o homem "narrator" está intimamente ligado à sociedade e esta por sua vez ao narrado. Relatar, pois, fatos inéditos, seja em

prosa ou em verso significa contar ações, significa contar movimentos. Qualquer fato que se destaque do cotidiano merece ser contado, e as técnicas de narração vão variar no decorrer do tempo e se tomarão com certeza sempre inesquecíveis.

Desde as sociedades mais "primitivas", os contadores narram suas histórias. O contar caracteriza-se por uma fala dirigida a uma audiência que requer um objeto - fato a ser narrado - um sujeito - emissor/narrador - e um complemento - ouvinte/ público.

O ato de contar histórias, fazer do narrador oral está sempre vinculado ao passado, ainda que o tempo temático seja o futuro. Esse passado/presente narra com serenidade e objetividade os fatos inéditos do narrador. Pensamos no "contador de histórias" e logo nos vem à mente aquele que, dono de sua voz, intercambia com seu ouvinte experiências. A experiência que através da oralidade viaja de pessoa para pessoa contém o homem e o mundo rendimensionados pelo poder transfigurador de cada contar. Ambos, o homem e o mundo, se interpenetram em alternâncias de vida ou de morte, em meio a viagens e chegadas, ao "saber" das terras distantes e ao "saber" do passado. Aquele que sem sair de sua terra conhece bem suas histórias e tradições, aquele que se utiliza de imagens em movimentos e que, a cada parada, provoca um encontro, num processo de revisão, revisão segundo uma perspectiva que surge a partir de seu ponto de vista.

Olhar de frente para o mago da oralidade significa encarar o texto tecido, que mascara e ao mesmo tempo revela, exigindo que, ao se observar a cena, não se deixe escapar o seu fundo. Interpretar a fala do narrador é, pois, segui-lo em detalhes, em seus fatos sempre inéditos. Seguir seu percurso é estar de mãos dadas com o artesão que tece histórias e que com sua fala constrói sua vida e sua arte.

O "contador de histórias" narra num espaço único o presente e o passado, vivendo e contando as experiências do amar, duvidar e buscar. Ele faz do exemplar o rumo para a sua narração. O ditado e a norma de vida trazem os sinais de alerta, de

conselho. Ele sabe como mostrar a seu ouvinte a vida através da imediatez da experiência e do resgate da tradição. As histórias iniciam-se ora por circunstâncias vividas, matéria que o narrador conhece, outras vezes através do "saber" que vem de longe, de terras estranhas, do longo temporal contido na tradição e cuja autoridade é válida, mesmo não sendo controlável pela experiência.

Será por tudo isso, e com certeza por muito mais, que as crianças, ao anúncio da leitura ou relato de uma história, se concentram na expectativa de que algo surpreendente acontecerá? Mesmo quando se trata de uma medida repressiva? Por que será que mesmo com toda esta disposição para o inusitado elas continuam dizendo que não gostam de ler? Será falta de competência do "contador" ? Será que ele não conhece a grandeza do seu papel? Até onde será que o fascínio pela voz pode fazer despertar neste ouvinte o fascínio pela palavra escrita?

Todas estas perguntas e tantas outras é que nos desafiam. São elas que nos fazem prosseguir rumo às nossas descobertas, ou seja: até onde a oralidade como acesso à literatura na escola está sendo compreendida, trabalhada? Será que alguém, além das crianças, ainda acredita em "contadores de histórias"? Será que eles ainda existem?

Para terminar, deixamos ainda algumas indagações, fruto de nossas primeiras reflexões:

- dizem estudiosos que: "Às vezes, a expressão escrita da criança é alimentada pelas histórias contadas sistematicamente pelo professor."⁽⁴⁾ Será que só às vezes?... Depende do contador? E os professores, já sabem e acreditam nisso? Há muito para se pensar. No entanto, uma coisa é certa: não será a cartilha que proporcionará o encontro entre a criança e o texto.

(4) BAJARD, Elic. A final, onde está a leitura?. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 83, p. 31, nov/92.

WM

**Práticas
pedagógicas de
linguagem escrita**

Leitura na formação do telespectador

Organização

Representantes do Pró-Leitura do Distrito Federal

Apresentação

Amélia Martins Ramos*

Áurea Helena Orlandi* Ita

Carlos Lima Chagas*

Coordenação

Maria Luiza Belloni**

Objetivos

Fazer com que o aluno passe a assistir à televisão de modo consciente, crítico e ativo. Fazendo suas próprias escolhas, criticando conteúdos e identificando estereótipos. Lembrando que a leitura é dia a dia, no caso específico de nossa clientela, buscamos preparar as futuras professoras para transformarem também seus pequenos alunos em telespectadores ativos, uma vez que o tempo passado pela criança em frente à TV aumenta a cada **dia**.

Metodologia

Os temas são desenvolvidos através de textos de apoio, que favorecem debates e questionamentos. Durante as aulas, os alunos têm acesso a livros, reportagens e artigos, que incitam mais debates e questionamentos. Cada tema desenvolvido é vinculado a uma unidade do

* Escola Normal de Brasília/DF ** Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/DF

conteúdo programático da série, através de atividades diversificadas, contando ao final com uma avaliação. São aproveitadas, também, situações vivenciadas por nossos alunos, como o Movimento **Comunitário** contra a Violência na **Televisão**.

1º Momento - *Dados gerais sobre o projeto:*

Formação do Telespectador.* 2-

Momento - *Oficina*

A oficina foi uma das atividades desenvolvidas com os alunos, durante o projeto. **Desenvolvimento da oficina**

1 - Apresentação e Distribuição do Texto:

EU, etiqueta **

Carlos Drumond de Andrade

*1 Em minha calça está grudado um nome
2 que não é meu de batismo ou de cartório
3 um nome... estranho.
4 Meu blusão traz lembrete de bebida
5 que jamais pus na boca, nesta vida.
6 Em minha camiseta, a marca de cigarro
7 que não fumo, até hoje não fumei.
8 Minhas meias falam de produto
9 que nunca experimentei
10 mas são comunicados a meus pés.
11 Meu tênis é proclama colorido
12 de alguma coisa não provada
13 por este provador de longa idade.
14 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
15 minha gravata e cinto e escova e pente,
16 meu copo, minha xícara,
17 minha toalha de banho e sabonete,
18 meu isso, meu aquilo,
19 desde a cabeça ao bico dos sapatos*

* Governo do Distrito Federal - Fundação Educacional do Distrito Federal - Divisão Regional do Ensino do Plano Piloto c do Cruzeiro/DF - Programa Formação do Telespectador - Convênio UNB/FEDF ** ANDRADE, Carlos Drumond. Em Corpo . 5ª ed. Rio de Janeiro, Record, 18984.

20 são mensagens,
21 letras falantes,
22 gritos visuais,
23 ordens de uso, abuso, reincidência,
24 costume, hábito, premência,
25 indispensabilidade,
26 e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
27 escravo da matéria anunciada.
28 Estou, estou na moda.
29 E doce estar na moda, ainda que a moda
30 seja negar minha identidade,
31 trocá-la por mil, açambarcando
32 todas as marcas registradas,
33 todos os logotipos do mercado.
34 Com que inocência demito-me de ser
35 eu que antes era e me sabia
36 tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
37 ser pensante, sentinte e solidário
38 com outros seres diversos e conscientes
39 de sua humana, invencível condição.
40 Agora sou anúncio,
41 ora vulgar ora bizarro,
42 em língua nacional ou em qualquer língua
43 (qualquer, principalmente).
44 E nisto me comprazo, tiro glória
45 de minha anulação.
46 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
47 Eu é que mimosamente pago
48 para anunciar, para vender
49 em bares festas praias pérgulas piscinas,
50 e bem à vista exibo esta etiqueta
51 global no corpo que desiste
52 de ser veste e sandália de uma essência
53 tão viva, independente,
54 que moda ou suborno algum a compromete.
55 Onde terei jogado fora
56 meu gosto e capacidade de escolher,
57 minhas idiossincrasias tão pessoais,
58 tão minhas que no rosto se espelhavam,
59 e cada gesto, cada olhar,
60 cada vinco da roupa
61 resumia uma estética?

62 *Hoje sou costurado, sou tecido,*
 63 *sou gravado de forma universal,*
 64 *saio da estamperia, não de casa,*
 65 *da vitrina me tiram, recolocam,*
 66 *objeto pulsante mas objeto*
 67 *que se oferece como signo de outros*
 68 *objetos estáticos, tarifados.*
 69 *Por me ostentar assim, tão orgulhoso*
 70 *de ser não eu, mas artigo industrial,*
 71 *peço que meu nome retifiquem.*
 72 *Já não me convém o título de homem.*
 73 *Meu nome novo é coisa.*
 74 *Eu sou a coisa, coisamente.*

GLOSSÁRIO

<i>proclama:</i> anúncio	<i>comprazo:</i> agrado-me
<i>reincidência:</i> teimosia	<i>idiossincrasias:</i> maneira de ver
<i>premência:</i> urgência	e sentir de cada pessoa
<i>itinerante:</i> que viaja	<i>retifiquem:</i> corrijam
<i>açambarcando:</i> apropriando-se	<i>pérgulas:</i> passeios ou abrigos
<i>bizarro:</i> extravagante, esquisito	feitos cm jardim

2 - Leitura individual e silenciosa do texto

3 - Organização de Grupos: após a leitura individual, serão organizados grupos. Esses grupos terão 10 minutos para interpretar o texto lido da forma que desejar: dramatização, mímica, recorte e colagem, desenho.

4 - Apresentação: após os 10 minutos, cada grupo fará sua apresentação.

5 - Conclusões: quais as conclusões que podem ser retiradas do texto trabalhado?

Obs.: Das deduções tiradas por nossos alunos, ficou clara a importância da leitura crítica pelo telespectador.

6 - Complementação: apresentação do vídeo Intervalo Comercial que ilustra a metodologia do projeto.

7 - Avaliação: na conclusão dos tópicos trabalhados, os alunos dissertam sobre temas surgidos durante as atividades.

Oficina 2

O jornal nas atividades do ler, escrever e dizer

Organização

Representantes do Pró-Leitura do Rio Grande do Norte Escola
Estadual Presidente Kennedy - Natal/RN

Apresentação

Rosilda Ferreira Lins*
Creusa Leitão Simões Gasparuti **
Wandirce F. Medeiros***

Objetivos

Desenvolver as habilidades do ler, escrever e dizer. Resumir as principais notícias dos jornais. Utilizar as notícias extraídas dos jornais locais, como instrumento, para que o aluno se sinta participante da comunidade onde vive.

Material

Papel ofício, cola, lápis hidrocor, tesouras e jornais.

Desenvolvimento

- 1 - Conversa informal falando sobre o jornal:
 - meio de comunicação...
 - o que comunica...
 - estrutura do jornal...
 - tipo de papel...
 - composição do jornal como um todo...
- 2 - Escolha do nome do jornal a ser elaborado pela turma.
Pede-se às crianças para sugerirem nomes. Tendo-se um certo

* Professora do 1º Grau - 4ª série ** Professora do Magistério e Coordenadora do Pró-Leitura. *** Subcoordenadora do 2º Grau, SEC.

número de sugestões, faz-se a escolha, por meio de votação. (Escrevem-se todos os nomes sugeridos no quadro-negro, a fim de facilitar a escolha).

3 - Divisão da turma em grupos, conforme o número de alunos. Os grupos não deverão ser muito grandes.

4 - Explicação da dinâmica do trabalho, que será:

- Procurar nos jornais as notícias, reportagens de que mais gostarem.

- LER, em grupo, a notícia escolhida, por exemplo: política, educação, esporte, turismo, polícia, economia, etc. Pode-se limitar o número de temas para cada grupo.

- Comentário, em grupo, DIZER do texto escolhido. Em seguida, produzir um texto, a partir do tema escolhido pelo grupo, ESCREVER.

- Colar, nas folhas de papel ofício, o artigo recortado do jornal e transcrever o texto produzido pelo grupo. Nas folhas constarão: o tema ou assunto escolhido, o nome do jornal de onde foi extraída a notícia, a data e os repórteres (serão os alunos do grupo).

- Trabalhar, em classe, os textos produzidos, explorando a ortografia, a concordância, a acentuação, etc.

- Momento de oralidade, trocando idéias entre os grupos DIZER.

- Expor os textos no quadro-mural, no varal da classe ou em locais perto da classe.

Conclusão

O jornal em sala de aula é uma atividade que favorece, grandemente, a comunicação oral e escrita. A elaboração do jornal implica, inicialmente, em muita pesquisa dos alunos para escolher o assunto com o qual o grupo prefere trabalhar. Após a leitura dos temas, livremente escolhidos, serão produzidos novos textos.

O emprego dessa técnica, o jornal em sala de aula, permite uma grande dinamização entre os alunos. Estimula as atividades

de trabalho de grupo e faz com que as crianças se responsabilizem pelo sucesso do trabalho. Oferece oportunidade de desenvolvimento de habilidades de leitura e pesquisa. Enriquece a capacidade de diálogo entre os alunos, deixando-os "por dentro" das notícias.

É importante procurar desenvolver no aluno um senso crítico, para que, aos poucos, ele saiba ler um jornal com objetividade.

A propaganda na sala de aula

Organização

Equipe de Animação do Pró-leitura em Alagoas

Apresentação

Elba Tenório* Quitéria

Aquino** Roseli

Leite** Socorro

Rocha** Virgínia

Leal***

Introdução

Esta oficina de trabalho foi resultado das atividades desenvolvidas pela Equipe de Animação do Pró-leitura em Alagoas no domínio da introdução de novas estratégias de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas primeiras séries do primeiro grau, especialmente no tocante à variação de suportes para a escrita e a leitura. Neste sentido, a propaganda apareceu na sala de aula ao lado do jornal, da literatura infantil, do gibi, das embalagens de produtos industrializados, etc. Mas o que teria justificado a presença de elementos tão pouco ortodoxos na sala de aula, especialmente se observarmos as práticas pedagógicas anteriores aos anos 80? A sociedade contemporânea, fruto da chamada segunda revolução técnico-industrial (com os avanços na microeletrônica e na engenharia genética, por exemplo), está a exigir cada vez mais da instituição escola (*Paiva, 1990*). Como

* Técnica da Secretária de Educação do Estado de Alagoas - SED/AL ** Professora do Instituto de Educação do Estado de Alagoas - IE/AL *** Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização da Universidade Federal de Alagoas - NEPEAL/UFAL

esta não está conseguindo definir o tipo de formação que as profissões da pós-modernidade estão a reclamar, bem como o tempo necessário e os conteúdos adequados, a crise da educação formal espalha-se por todos os continentes. O Brasil, neste quadro, não se constitui uma exceção. De maneira mais profunda e, portanto, mais grave, a escola brasileira (quer pública, quer privada) vem se colocando a reboque do que a sociedade está produzindo. Neste sentido, a escola parece ser um mundo a parte, estabelecendo um divórcio entre o intra e o extra muros. Ainda que de forma tímida, o caminho pode ser o da análise dos processos de produção da sociedade, incluídas as produções de bens simbólicos. E, neste caso, o papel do acesso à informação via a leitura torna-se fundamental.

No campo da linguagem, uma perspectiva factível é a da utilização de objetos portadores de texto usados no cotidiano. É o caso, por exemplo, da entrada do jornal, da revista de vulgarização científica ou de entretenimentos, das embalagens de produtos industrializados e da propaganda na sala de aula.

Por ser extremamente variada em linguagem, público-alvo e veículo, a propaganda permite uma análise bastante interessante da sociedade capitalista pós-moderna, não só em seus aspectos semiótico-lingüísticos quanto os de natureza ideológica, podendo vir a ser um dos elementos de ligação entre a escola e o inundo que a circunda. Além de fazer parte do dia a dia dos alunos (nas zonas urbanas é um objeto portador de texto visto por todos), a propaganda possibilita a análise dos processos de persuasão, convencimento, manipulação que "(de)formam" as relações intersubjetivas e estão bem ao gosto do culto ao "simulacro". De fácil acesso, pois é rápido e econômico montar um banco de propagandas ou a elas fazer referências, notadamente se estiverem veiculadas através da televisão e dos outdoors, em primeira instância, e nas revistas e jornais diários, em geral, estes objetos portadores

de textos transformam as insípidas aulas de português em espaços interessantes de discussão e produção textual. A partir de um determinado produto, pode-se solicitar ao aluno que produza uma nova propaganda, enfatizando ou os jogos de linguagem verbal (nos planos morfofonológicos, morfosintáticos, semânticos, textuais, etc) ou a relação imagem-texto, por exemplo.

Após trabalhar com o jornal em sala de aula, com a literatura infantil, com as embalagens de produtos industrializados, a Equipe de Animação do PRÓ-LEITURA em Alagoas resolveu apresentar esta oficina como forma de subsidiar o trabalho desenvolvido em outros Estados mas, principalmente, como um modo de receber sugestões para seu aprimoramento. Tratou-se de um trabalho inicial, realizado sem a ajuda de um profissional da área de Propaganda e Marketing, embora haja a previsão da consultoria do *Monsieur Jean-Charles Zozzoli* para o ano de 1994. Vale ressaltar, ainda, que já existem estudantes da pós-graduação em Letras, da UFAL, acompanhando o trabalho com vistas ao desenvolvimento de pesquisa na área em tela.

Por fim, esclarecemos que este trabalho foi montado para ser desenvolvido junto a professores e técnicos em educação. Não concordamos com algumas oficinas que parecem querer apagar com uma "borracha" toda a constituição de adulto dos participantes. Em nosso caso não há "faz de conta": as propagandas e as formas de eliciação da participação foram dirigidas ao adulto, contudo, na secção de sugestões, o participante pode encontrar uma série de propagandas e de técnicas que poderão ser experimentadas em salas de aula das primeiras séries do primeiro grau. Objetivos

1- Gerais

- Possibilitar a troca de experiência sobre atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas no Instituto de Educação de Alagoas, entre os partícipes do Projeto Pró-leitura.

- Promover a entrada da linguagem escrita e da leitura utilizadas no cotidiano, dos diversos grupos sociais, nas salas de aula das escolas públicas. 2. Específicos
- Levar o aluno a identificar diferentes formas de persuasão, manipulação e convencimento na criação de desejos de bens materiais e simbólicos.
- Possibilitar ao aluno a identificação de diferentes linguagens presentes nas propagandas (pictórica, verbal, etc);
- Fomentar no aluno a análise e a criação de diferentes jogos de linguagem, no plano dos recursos existentes na língua.

Perspectivas teórico-metodológicas

1. Áreas que dão suporte teórico:

- Linguística Geral (Fonética-Fonologia; Morfologia; Sintaxe, Semântica; Pragmática).
- Análise do Discurso (especialmente a vertente francesa, com destaque para os trabalhos de *Charaudeau*).
- Semiótica (com ênfase para os estudos das linguagens não verbais: cor, forma, movimento, ângulo, música, etc).
- Linguística Textual (em especial a análise da intertextualidade e dos fenômenos de coesão e coerência. *C.f. Koch; V. Dijk; Marcuschi; Travaglia e Beaugrande*).
- Psicolinguística (notadamente a linha sócio-interacionista).
- Educação (didática das línguas). 2 -

Definições correntes

- Propaganda - "Propagação de princípios, idéias, conhecimentos ou teorias, Publicidade." *{Aurélio}*.
- Publicidade - "A arte de exercer uma ação psicológica sobre o público com fins comerciais ou políticos *{Aurélio}*."
- Marketing - "Conjunto de estudos e medidas que provêm estrategicamente o lançamento e a sustentação de um produto ou serviço no mercado consumidor, garantindo o bom êxito comercial da iniciativa". *{Aurélio}*.

3 - Veículos

- Jornal, revista de cultura geral, boletim, faixas, outdoors, panfleto, rádio, televisão, cinema, etc.

- Cada propaganda foi produzida por uma Agência tendo a definição do veículo que a divulgou. Há campanhas que utilizaram mais de um veículo. A escolha do veículo dependeu dos custos destinados à campanha, do público-alvo e do produto. Vocês receberam propagandas veiculadas em revistas. As diferenças correram por conta da sofisticação do produto e, evidentemente, da revista (cf. Isto É x Interview ou Mont Blanc x Margarina Millete).

4- O que foi observado

- Enquadramento, cores, ilustração (desenho ou fotografia), distribuição na página, slogan, caracteres diferentes, imagem x texto, produto x imagem do consumidor, características dadas ao produto. Do ponto de vista lingüístico: adjetivação, plissomia, jogos fonético-fonológicos, etc.

5. Fases na propaganda brasileira

Fase I-de 1875 a 1899* Fase II-
de 1900a 1910* Fase III-de
1910 a 1930* Fase IV - de 1930
a 1945* Fase V - de 1945 a
1960* Fase VI - de 1960 a
1980* Fase VE - de 1980 a
1990

Como se pode observar, as propagandas eram por demais discursivas, sem apelo aos intertextos, com poucas ilustrações e muito indicativo de serviços (o que hoje faria parte de uma seção de classificados). Já as dos anos 90 claramente indicam a sua fixação a um " universo" pós-moderno, onde a força do simbólico é realçada em demasia.

Material utilizado

Distribuição e análise de propagandas brasileiras produzidas em 1993 e veiculadas nas revistas Cláudia, Interview, Isto É e Marie Claire.**

* 100 ANOS DE PROPAGANDA. São Paulo, Abril Cultural 1980.

** Revistas de circulação nacional.

Ao todo foram 20 propagandas analisadas. Algumas faziam parte de uma série como por exemplo as da Margarina Millete: *O bom jantar você conhece no dia seguinte* e *Escove bem o ego após as refeições*; as da Lycra TDB: *Carne de Sol* e *Banho Maria*.

Outras eram em páginas seguidas, como por exemplo a do Sabonete Francis: *Caroline e Stéphanie*. A maioria, no entanto, estava sozinha em uma página: *Lava Louças Finish*. Esta última possibilitou uma discussão interessante a respeito de como podemos buscar o significado pelo contexto (o começo, o meio e o finish/fim), bem como sobre a função do enquadramento e da cor. Texto e contexto - a crítica ideológica

A beleza e a sugestão de formas e cores encobriu muitas vezes a violência da discriminação de classes sociais. A mídia trabalhou estimulando o sentido da fantasia e a percepção de sons, cores, mundos enfim que existem em cada um de nós. Neste sentido, sugerir é mais do que indicar - é garantir uma espécie de hipótese, cujo recurso mais utilizado é o da repetição {*compre batom...*, *compre batom...*). A publicidade tem um trabalho de engenharia e arquitetura que a nós, professores, cabe a tarefa da demolição. Se, de um lado, nos encantou a inteligência e a beleza plástica das propagandas, de outro, estavam os efeitos de sentido que buscavam a formação da opinião pública e o desejo de identificação. Neste sentido, a propaganda na sala de aula deve ser vista notadamente quanto aos seus efeitos de persuasão e manipulação. Com um trabalho relativamente simples, neste domínio, estaremos abrindo as portas para uma análise crítica do discurso político, do discurso jornalístico, do discurso religioso e do discurso pedagógico, entre tantos outros. Ou seja, não precisaremos chegar ao segundo grau para exigir dos nossos alunos uma perspectiva crítico-transformadora da sociedade, uma clareza maior do significado da palavra cidadania. É desde cedo que o trabalho começa.

Avaliação

"Elogiamos a integração de todos os membros da equipe. Qualquer que fosse a secção, qualquer que fosse o assunto, cada uma estava dominando muito bem ". "Gostaríamos de salientar a profundidade com que foi tratado o tema e lamentamos que, por falta de tempo, não possamos continuar o trabalho. "

"Sentimos falta de mais atividades práticas, já que as que foram feitas foram bem interessantes. " " Vocês de Alagoas estão de parabéns: o trabalho foi muitíssimo interessante. Aprendi bastante coisas que pretendo levar para minha sala de aula. A equipe estava afinada e o material trazido de muito boa qualidade. " Avaliação da equipe - "Gostamos do trabalho que desenvolvemos e ficamos sensibilizados com as avaliações feitas pelos participantes. Em outras oportunidades, e com mais tempo disponível, gostaríamos de continuá-lo, a partir das valiosas contribuições dos participantes".

Bibliografia

CHARAUDEAU, Patrick. *A linguagem da propaganda.*

Anotações de minicurso dado na UFAL em 1989.

CHEVREL, C. & CORNET, Béatrice. *Affiches et images*

d'amoureux. Paris, Edita, 1990. HOLANDA, Aurélio Buarque de.

Novo Dicionário Aurélio.

R J, Nova Fronteira, 1986. KOCH, Ingedore. *Argumentação e Linguagem.* SP, Cortez, 1984.

----- . & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência.* SP, Cortez, /89.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In:

Final do século: desafios da educação na América Latina.

SP, Cortez, 1990. SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda.* SP,

Contexto, 1993. SCHAFT, Adam. *A sociedade informática.* SP, Ed. da UNESP/90

Oficina 4

Oficina de leitura

Organização

Representantes do Pró-Leitura de Minas Gerais

Apresentação

Antônio Augusto Gomes* Leiva de
Figueiredo Viana Leal*

Objetivo

A oficina objetivou inicialmente discutir duas concepções recorrentes a respeito da leitura: a de que a leitura é decodificação e a de que o sentido está no texto. Para dinamizar a discussão foram apresentados, em transparência, alguns textos, tipo: escrita espelhada, texto em ideogramas e outros. Todos os presentes participaram de maneira dinâmica, opinando e tecendo considerações a partir do texto apresentado.

Desenvolvimento

Em seguida foi trabalhada a pausa protocolada, utilizando, para tal, o texto *Ousadia* de Fernando Sabino. A medida que a pausa protocolada foi-se desenvolvendo, alguns itens foram destacados, a saber: ao ler, operamos através de pistas fornecidas pelo texto, com nossos conhecimentos prévios, nossos conhecimentos lingüísticos, ativamos algumas hipóteses e fazemos previsões.

Conclusões

Ao final, algumas conclusões foram destacadas:

a - que o conhecimento é produzido na interação;

b - que, ao longo da escolaridade, é possível ensinar a produzir sentido;

* CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Universidade Federal/ MG

c - que é possível, à escola, formar leitores. Também foram discutidas algumas diretrizes metodológicas, dentre elas: que a escola pode trabalhar textos complexidades variadas (jornal, revistas, livros), que a escola deve criar situação real de leitura, definindo objetivos a serem alcançados e que, principalmente, é possível planejar o ensino de leitura. A pausa protocolada contou igualmente com intensa participação de todos os presentes, o que possibilitou calorosa discussão e riqueza de opiniões. Material utilizado

Ousadia*

Fernando Sabino

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga - disse o motorista.

- Paga por quem ?

- Esse cavaleiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo ? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem. Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

* Crônica de Fernando Sabino in: Para Gostar de Ler: crônicas, SP, Ática, vol. 2, p. 68-69, 1982.

*Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.
Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:*

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem ? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o semvergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou, surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

Oficina 5

O pulo do gato

Organização

Representante do Pró-leitura da Bahia

Apresentação

Maria Antônia Ramos Coutinho* O

Projeto

O Projeto O pulo do gato emergiu do constrangimento com que se constatou, na escola pública, o grande contingente de alunos de 08 a 13 anos na 1ª série, nível I - onde se inclui parcela expressiva de repetentes pela terceira vez.

Tal situação representa inestimável prejuízo à vida presente e futura dos alunos, comprometendo a auto-imagem, a auto-estima, entretendo e obstruindo o processo de construção da sua cidadania.

A falta de uma metodologia voltada para a competência na leitura e na escrita é uma das grandes causas da retenção dos alunos na 1ª série, assegurando o fracasso mal se inicia o processo de escolarização, muitas vezes determinando a evasão escolar. Pensa-se, então, que um esforço no sentido da oferta, cada vez mais ampla, de vivências de leitura e escrita poderá introduzir resultados efetivamente benéficos no sistema. A Oficina

1 - Resumo

Experiência pedagógica, a partir do conto popular A doença da onça, visando ao desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos.

* Professora de Literatura Infantil da Universidade do Estado da Bahia.

2- Recurso Didático

Um kit formado de: texto-base (reescritura do conto), fichário/ ilustração, fichário / texto e material de consumo (papel metro, jornal, crepon, celofane, tesoura, hidrocor, fita adesiva, lápis cera, cartolina, etc).

3- Seqüência do trabalho

- Apresentação dos participantes (técnica: nome / objeto)
- Leitura pragmática e sintagmática de imagens
- Ordenação de imagens
- Predição do texto
- Associação texto (partes) / imagens
- Verbalização das histórias obtidas
- Leitura integral do texto-base
- Recriação do texto, a partir da mudança do foco narrativo
- Produção de situações narrativas pelas equipes
- Atividades artísticas - apresentação dos novos textos, surgidos em decorrência da mudança do narrador do texto original, dentro das situações inventadas pelos grupos.

Avaliação

Depoimento dos participantes bastante favorável às atividades desenvolvidas durante a oficina. Ao final do trabalho, estabeleceu-se uma analogia entre o protagonista da história - um jabuti que se salva da morte porque constrói sentidos a partir dos rastros deixados no chão por outros animais - e a figura do leitor - um construtor de sentidos a partir das marcas textuais. Observações

Demonstrou-se, na oficina, uma experiência efetivamente vivida com alunos da 1ª série de uma escola pública. Entretanto, foram introduzidas modificações e novos desafios pelas razões que se seguem:

a - Dispunha-se apenas de duas horas, em oficina, quando o trabalho da escola absorveu três dias consecutivos (45min em cada encontro). A partir dos cortes operados no texto, estimulavam-se os alunos a anteciparem a seqüência da

história deixada para o dia seguinte, buscando-se, assim, fortalecer o imaginário da criança.

b - Era impossível simular, com os professores, a situação de alunos que não dominam o código escrito, como ocorre na 1ª série, em muitas escolas.

Dessa forma , foi feita uma adaptação da experiência de leitura, criando-se uma dinâmica nova e desafiadora, que possibilita o uso do mesmo material em séries mais avançadas, bastando, para isso, mudanças no que se propõe aos alunos.

Descoberta das palavras

Organização

Representante do Pró-leitura do Ceará

Apresentação

Marta Maria Braide Lima*

Colaboração

Glória Albano e Valriza Girão**

Adaptação do texto

Maria Ednilza Oliviera Moreira***

Objetivo

Oportunizar ao leitor descobrir o significado de palavras desconhecidas, no texto, sem consulta prévia ao dicionário.

Metodologia

A oficina foi desenvolvida através:

- de um texto adaptado com palavras não dicionarizadas;
- de pistas indícios contextuais que possibilitam a inferência dessas palavras;
- de confirmação (pelos leitores) do acerto ou não descoberta das palavras;
- da verificação das estratégias que nortearam a descoberta do significado.

Material utilizado

Texto de Rubem Braga Amor e outros males, adaptação de Bipirizil e outros males.

Leia o texto abaixo e tente descobrir o significado de cada palavra grifada.

* SEE/CE - Secretaria de Estado da Educação do Ceará **
IEC - Instituto de Educação do Ceará *** UFC - Universidade
Federal do Ceará

*Bipirizil e outros males**

Rubem Braga

Uma delicada leitora me escreve: não gostou de uma crônica minha de outro dia, sobre dois bipirizantes que se mataram. Pouca gente ou ninguém gostou dessa crônica; paciência. Mas o que a leitora estranha é que o cronista "qualifique o bipirizil, o principal sentimento da humanidade, de coisa tão incômoda ". E, diz mais: "Não é possível que o senhor não birípize, e que, bipirizando, julgue um sentimento de tal grandeza incômodo ".

Não, minha senhora, não bipirizo ninguém; o coração está velho e cansado. Mas a lembrança que tenho de meu último bipirizil, anos atrás, foi exatamente isso que me inspirou esse vulgar adjetivo -"incômodo". Na época eu usaria talvez adjetivo mais bonito, pois o bipirizil, ainda que infeliz, era grande; mas é uma das tristes coisas desta vida sentir que um grande bipirizil pode deixar apenas uma lembrança mesquinha; daquele ficou apenas esse adjetivo, que a aborreceu.

Não sei se vale a pena lhe contar que minha bipirizada era linda; não, não a descreverei, porque só de revê-la em pensamento alguma coisa dói dentro de mim. Era linda, inteligente, pura e gabita -e não me tinha, nem de longe, bipirizil algum; apenas uma leve amizade, igual a muitas outras e inferior a várias.

A história acaba aqui; é, como vê, uma história terrivelmente sem graça, e que eu poderia ter contado em uma só frase. Mas o pior é que não foi curta. Ficou, doeu e - perdoe, minha delicada leitora - incomodou.

Eu andava pela rua e sua lembrança era alguma coisa encostada em minha cara, travesseiro no ar; era um terceiro braço que me faltava, e doía um pouco; era uma gravata que me enforcava devagar, suspensa de uma nuvem. A senhora acharia exagerado se eu lhe dissesse que aquele bipirizil era uma cafu que eu carregava o dia inteiro e na qual eu dormia pregado; então serei mais modesto e mais prosaico dizendo que era como um mau jeito no pescoço que de vez em quando doía como sudica. Eu já tive um mês de sudica. minha senhora; dói de se dar guinchos, de se ter vontade de saltar pela janela . Pois que venha outra sudica, mas não volte nunca um bipirizil como aquele. Sudica é uma dor burra que dói, mesmo, e vai doendo; a dor do bipirizil tem de repente uma doçura, um instante de sonho que mesmo sabendo que não se tem esperança alguma a gente fica sonhando, como um menino bobo que vai andando distraído e de repente dá uma topada numa pedra. É a angústia lenta de quem parece que está

* Do livro *a Traição das elegantes*, Editora Sabiá, Rio 1967, págs. 85-87; adaptado pela professora Maria Ednilza Oliviera Moreira - NELM - UFC

morrendo afogado no ar, e o humilde sentimento de ridículo e de importância, e o desânimo que às vezes invade o corpo e a alma, e a "vontade de chorar e de morrer". de que fala o samba ?

Por favor, minha delicada leitora; se, pelo que escrevo, me tem alguma estima, por favor: me deseje uma boa sudica.

Conclusão

Explicitação dos conhecimentos teóricos que fundamentaram a referida prática de leitura. Avaliação

Os participantes dessa oficina chegaram às seguintes conclusões:

- A prática viabiliza a leitura do texto, sem ruptura do sentido, uma vez que, suprimindo a consulta imediata do dicionário, propicia o desenvolvimento da reflexão do leitor.
- Ativa os conhecimentos prévios do leitor: de mundo, textual e lingüístico, efetuado a interação leitor-texto-autor.
- Leva o leitor a entender que as palavras não têm significado absoluto no texto, visto que essas estabelecem relações semânticas que permeiam todo o texto.
- Ensina o aluno a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensinar ao mesmo tempo o fazer uma leitura não linear, isto é, quando houver incompreensão momentânea, o leitor retoma a leitura, o contexto elucida o problema (compreensão de texto).

Oficina 7

O conto em casa

Organização

Representantes do Pró-leitura em Santa Catarina

Apresentação

Beatriz Verger Fleck *

Fundamentação Teórica

"Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que viviam longe de suas pátrias contavam e repetiam para guardar suas tradições e sua língua. Contar histórias tornou-se uma profissão... Com o advento da imprensa, os jornais e livros se tornaram os grandes agentes culturais dos povos. As fogueiras ficaram para trás. Os velhos contadores foram esquecidos. Mas as histórias se incorporaram definitivamente à nossa cultura. Ganharam as nossas casas através da doce voz materna, das velhas babás, dos livros coloridos, para encantamento da criança" (*Casasanta*, 1969 : 53). " O primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, ou dos avós..." (*Abramovich*, 1991).

"A partir das descobertas de Emilia Ferreiro, sabe-se que o processo de alfabetizar se inicia desde que a pessoa tenha contato com atos e materiais de leitura e escrita". (*Grossi*, 1989: 35).

"Despertar no jovem o gosto pela literatura e ajudá-lo a descobrir a riqueza que há no interior dos livros, desen-

IEE/SC - Instituto Estadual de Educação e Escola de Aplicação de Florianópolis/SC

volvendo sua capacidade de compreender e analisar a realidade - esse é o objetivo maior do trabalho com leitura realizado pelos professores em sala de aula.

Quando a escola dispõe de biblioteca e quando os pais auxiliam efetivamente o professor, estimulando os filhos em casa a tarefa se torna mais fácil". (Góes, 1993 : 6) " Integrar num mesmo projeto a participação... do professor de língua e dos mediadores da leitura (bibliotecários, professores de literatura, pais de alunos). Um dos objetivos do Projeto Pró-Leitura é portanto o de tentar institucionalizar a integração dos diversos participantes da formação". (Bajard, 1992 : 06)

Material utilizado

Reflexão nº 01*

"... Os filhos merecem o melhor, com o passar do tempo, recebe-se aquilo que se deu.

... Dê-lhe aquilo que você deseja receber. Se respeitá-los, eles aprenderão a respeitar e aceitar; se maltratá-los e rejeitá-los, eles aprenderão a maltratar e rejeitar. É como abraçar; você tem de dar um abraço, para recebê-lo de volta. As crianças são imitadoras naturais. Elas refletem o modo como você pensa e ama, e que valoriza, como resolve problemas, o que faz com os sentimentos e como se coloca no mundo. Você está ensinando auto-estima, quer saiba disso, quer não. Assim, seja o melhor que você é, e seus filhos também quererão ser o melhor que são. " Reflexão nº 02*

"A auto-estima é o maior presente que você pode dar ao seu filho e a si mesmo. Ela é a chave para a saúde mental, para o saber e para a felicidade...

A auto-estima se desenvolve com a qualidade dos relacionamentos entre as crianças e aqueles que são importantes em suas vidas. As crianças não podem ver a si mesmas

* HART, Leise. *A Família Moderna*. São Paulo, Ed. Saraiva, 1992, p. 18 c 19.

*diretamente. Apenas podem ver como os outros reagem e respondem a elas: se são levadas a sério e ouvidas, se são respeitadas e apreciadas. As crianças observam e tiram conclusões. Essas conclusões tornam-se suas verdades, suas crenças básicas sobre quem são e o que merecem na vida, às vezes são conclusões falhas: sua verdade não é verdadeira - é apenas uma maneira de ver as coisas... As crianças aprendem com palavras, atitudes e mensagens não-verbais das pessoas importantes de sua vida. Os adultos aprendem da mesma maneira: observando e concluindo. Mas é mais fácil desenvolver uma auto-estima positiva logo no início do que tentar reparar depois uma auto-estima danificada. " Reflexão nº03**

A RELAÇÃO DO ADULTO COM A LEITURA *Em nosso contato diário, por exemplo, com o adulto empenhando em fazer da criança um grande leitor, tem-nos preocupado a consciência pouco clara desse adulto sobre sua própria relação com o livro sobre a importância do hábito de ler.*

Para tentar demonstrar isso, permitam-nos apresentar algumas situações que vivemos com muita frequência:

1 - É extremamente comum o adulto argumentar que lê pouco (ou não lê) por absoluta falta de tempo ou que só lê aquilo que tem ligação direta com sua profissão.

2 - É constante a afirmação feita pelo adulto de que o cansaço impede qualquer leitura, ao fim de um dia de trabalho.

3 - Frequentemente, o adulto confessa que não tem sua própria biblioteca e que raramente vai a uma delas, ou a livrarias.

4 - O adulto impinge à criança determinada leitura, na suposição de que por conta própria ela não chegará ao livro.

5 - É cada vez mais frequente a utilização de jogos e outras atividades para fazer o aluno se interessar pela leitura de

* CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil. Teoria e Prática - 4ª Ed.** SP, Ática.

determinada obra literária. A própria biblioteca tem diversificado suas atividades, incluindo jogos, música, dança, etc, menos como filosofia de integração de linguagens do que uma forma de **chamar** a criança ao reduto do livro. 6 - É por demais conhecida a incrível reação dos adultos ao preço do livro (de literatura, em especial), enquanto brinquedos, de utilidade ou utilização menor, ou outros produtos supérfluos são adquiridos sem qualquer queixa. Todos esses comportamentos dos adultos evidenciam um fato de que não tomamos consciência ou que nos recusamos a admitir: o papel muitas vezes secundário e sempre pouco agradável que o livro cumpre em nossa vida. Se analisarmos cada caso apresentado, veremos que eles escondem esse ponto crucial.

Argumentar com a falta de tempo e o cansaço para justificar a pouca (ou nenhuma) leitura é desconhecer que exatamente o cansaço nos obriga a criar um tempo para o descanso, para o lazer. E esse tempo é realmente criado por todos, só que não é ocupado com a leitura. Quer dizer: o livro (sobretudo o de literatura) não é uma opção de lazer, não significa prazer para o adulto.

Por outro lado, a ausência da biblioteca e da livraria na vida dos adultos mostra o pouco interesse por conhecer livros, por atualizar-se com relação a publicação. Se isso ocorre com professores e bibliotecários, tal desconhecimento é muito grave: o livro é um dos mais importantes instrumentos de trabalho (ou o mais importante deles), e não usá-lo ou desconhecê-lo é tão pouco profissional quanto seria a falta de instrumento de consulta para o médico. Dificilmente aceitaríamos qualquer tipo de justificativa para um médico que não tivesse um bom instrumental e que não soubesse informar (para que serve, onde encontrar, etc.) sobre o novo trabalho. Poderíamos entender que tal médico tivesse problemas financeiros mas possi-

velmente procuraríamos um outro **mais aparelhado** para cuidar de nossa saúde.

Da mesma forma, mereceria pouca confiança o professor ou bibliotecário que não conhecesse um de seus instrumentos básicos de trabalho. Mas como a maioria dos adultos também não dá importância ao livro, a desconfiança não existe em escala significativa.

A reação ao preço do livro revela o seu desprestígio a outros bens de consumo. O livro de literatura é a menos cara das artes, além de sua comodidade e seu poder de **multiplicação**: milhares de pessoas podem ler o mesmo livro em lugar, situação e tempo de sua escolha. O livro informativo também apresenta vantagens com relação ao material que concorre com ele. Mas nada disso serve de argumento quando o livro não tem valor real para o indivíduo.

E se a maioria dos educadores quer compulsoriamente ligar a criança ao livro como se ele fosse remédio ruim, mas benéfico, é porque o livro é para eles, efetivamente, um remédio ruim.

A versão **humanitária** desse adulto impositivo é o educador que mistura um disfarce (doce e sucos deliciosos!) ao remédio: é o jogo ou outra atividade que tenta encobrir o livro e faz a criança **engoli-lo**, sem que ele atravesse a garganta.

Essa suposição de que a criança não se interessa pelo livro é apenas o reflexo do próprio desinteresse do adulto por tal objeto.

A experiência cada vez mais tem-nos dado ótimas oportunidades de ver que, no princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo - e não menos interessante do que os outros. Alguma coisa de mágico e encantador envolve o decifrar do desenho das palavras e a criança ama decifrar esses mistérios. E cada vez mais nos surpreendemos com a enorme diversificação das crianças, com relação ao que preferem ler:

Literatura, livros informativos, enciclopédias, revistas, etc. A atitude prosaica e desencantadora do adulto é que vai aos poucos minando a ligação entre criança e livro. Conclusão

Os pais presentes nos transmitiram a certeza da grande validade do Projeto, a constatação de que houve sensibilização, houve reflexão, houve integração dos mediadores da leitura e que o chamamento para processo mais tranqüilo de Construção da Leitura passa obrigatoriamente pelo encontro Pais/Filhos com a literatura.

Bibliografia

ABRAMOVICH, Fanny. in *Professor da Pré-Escola* - Fundação Roberto Marinho. RJ: FAE, Volume I, 1991. BAJARD, Elie. *Diretrizes de Formação in Apostila do Seminário Nacional sobre Formação do Leitor: O papel das agências de formação de professor para Educação Fundamental*. BARRIGA, Heliana. *Minha historinha*. SP: FTD. CARDELÍQUIO, Marcus. *Falta um parafuso na cabeça do robô*. SP: Scipione. CASASANTA, Therezinha. *Criança e Literatura*. 3ª ed. Belo Horizonte : A Grafiquinha Editora Ltda, 1969. GÓES, Lúcia Pimentel. *Manual de Leitura* in Catálogo de livros da Editora Melhoramentos. GROSSI, Esther Pillar, etc ali. *Alfabetização: uma questão popular*. Porto Alegre : SMEP, 1989. LORENZON, Luís. *A menina e o cobertor*. SP: FTD, 1987. MASUR, Jandira. *Porquês*. SP: Ática. ZIRALDO. A, B, C, *DO B*. SP : Melhoramentos.

Carretei de invenções *uma pedagogia poética*

Organização e Apresentação

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)

Introdução

A oficina **Carretei** de Invenções deseja pavimentar uma rua de mão dupla entre o lúdico e o pedagógico, entre o brincar/ criar e o aprender/ensinar. Para isto, mergulhamos em quatro universos:

- Contar histórias que envolvem a participação dos ouvintes.
- Desenvolver jogos de palavras orais, escritos, cantados e recitados.
- Vivenciar brincadeiras cooperativas, onde não cabe o binônimo vencedor/perdedor. São brincadeiras que conjugam expressão corporal e narrativas.
- Acompanhar a construção de brinquedos e explorar as possibilidades destes objetos. .

Esta oficina tem como referência o livro **Carretei de Invenções** (*), de minha autoria, lançado em março de 1993. A obra reúne histórias populares, brincadeiras, jogos de palavras, teatro de bonecos, teatro de sombras e textos literários - e é fruto de uma experiência de 15 anos no campo da educação formal e informal. **Desenvolvimento**

Iniciamos o encontro contando a história da Floresta da Brejaúva e sua árvore misteriosa. Para criar um clima também misterioso, apagamos a luz da sala e fomos caminhando

(*) MARQUES, Francisco. Carretei de Invenções. 2ª ed. BH, AMEPPE, 1992.

pela história. Descobrimos, por exemplo, que para colher e comer a fruta da tal árvore é preciso saber o nome da fruta. E o nome, um pouco complicado, foi aprendido coletivamente: *Fruta pé, preto pá, prata pó, pá pó pé*. Terminada a história - e imaginados outros finais - recordamos o nome da fruta e lembramos muitos trava-ínguas. Por exemplo: *o caju do Juca e a jaca do Cajá; o jacá da Juju e o caju do Cacá*. Em seguida, aproveitamos a destravada geral, visitamos as línguas secretas: a língua do pé; a língua do ferrê; a língua do ai, ênter, ins, óbter, ufta; a língua do será. Agora, utilizando a lousa, mergulhamos na sacola de palavras, no anagrama e na metamorfose - onde o longe fica perto e o gordo fica magro.

Aproveitando que todos estavam sentados, confortavelmente instalados, convidamos a turma para sair da sala. Descemos as escadas e formamos uma grande roda num grande lago em frente ao prédio. Formando o grande círculo - o grande circo! - começamos a encenar a história da Mariazinha: o relógio toca; a calça rasga; a menina costura; a platéia não enxerga a agulha; as palavras mágicas aumentam o tamanho da agulha (*alakazam alakazano, pé de pato, pé de pano, ximiniti, ximináiti, concertíiti, concertáiti, quando mais olháiti, menos enxergáiti*)... Ainda no grande círculo, foi lançada a pergunta misteriosa: O que é diabolô? Somente uma educadora de São João Del Rei, no estado de Minas Gerais, conhecia esse brinquedo mirabolante. Esse quase desconhecimento serve como uma grande reflexão: Por que um brinquedo tão rico e tão simples desaparece assim, quase sem deixar rastro? Fize-mos uma demonstração com o diabolô: gira no cordão, voa para o céu, volta para o cordão, continua girando... O diabolô malabarista é um típico brinquedo de circo!

De volta para a sala, respiramos profundamente, ufa! e acompanhamos a construção de um diabolô com funis de plástico, um parafuso de tampa de privada (!), duas arrue-

las recortadas da borracha de câmara de ar, um pedacinho de mangueira, duas varetas e um cordão. Olhando pela primeira vez, jogar diabolô parece difícil. Doce engano! A partir dos 7/8 anos, as crianças já enfrentam com muita curiosidade e dedicação o desafio deste brinquedo abracadabrante. Aproveitando essa história de brinquedo, partimos para um brinquedo que se transforma em teatro: a sombra. Ou melhor: o teatro de sombras, o teatro de silhuetas recortadas em papel cartão. Antes de apresentar a história desenrolada na famosa Floresta de Brejaúva, tivemos um momento de concentração. Para concentrar bem, nada melhor do que recitar, em coro, o poema Sombras: Cada coisa é uma coisa,/ mas a sombra é diferente./ Cada coisa imita a coisa,/ mas a sombra engana a gente. Com um fundo musical de *Johann Sebastian Bach*, as silhuetas de bichos deslizaram no cenário de água, terra e plantas e desenrolaram uma história sem palavras - mas com muita imaginação. Terminada a apresentação, observamos e comentamos a alta tecnologia envolvida no processo de confecção e apresentação do poético teatro de sombras. Aproveitando essa história de teatro, partimos para a apresentação de um teatro de briguelos. Ou melhor: um teatro de fantoches. Um preso nas varetas do diabolô serviu de palco para os bonecos. Todos com os olhos fechados e contando de um até... dez! E apresentamos algumas cenas clássicas, universais, do teatro de matnulegos: o Sapo que repete tudo o que o Boletim bolacho fala; a cantoria; a conversa com a platéia; a dança; o cavaleiro conversando com o seu cavalo; e a famosa dança do lenço... Terminada a apresentação, observamos e comentamos o processo de confecção e apresentação desses bonecos com cabecinha de cabaça. Já esbarrando nos 120 minutos reservados à nossa oficina, falamos da necessidade de pluralizar o acesso dos educandos à língua falada e escrita. Incorporando essa perspectiva, a escola passa a acolher uma diversidade de textos e - o que é mais importante! - passa a acolher uma diversidade de

leitores. Isso equiivale a dizer que a escola passa a ser menos excludente, mais dialógica. Conclusão

Concluindo esse breve relato da oficina Carretei de Invenções, podemos citar *Georges Jean*, na bela obra *Los senderos de la imaginación infantil - Los cuentos. Los poemas. La realidad.* (México, Fondo de Cultura Econômica, 1990, p.21.):

" Assim, o leitor talvez reconhecerá o discurso de uma pedagogia poética que deve ser lida como se lê um poema ou um conto, quer dizer, como algo próprio para provocar o desejo de criar territórios nunca vistos, nos quais as crianças e os adultos seriam cúmplices das mesmas aventuras partilhadas. *George Bataille* disse que a poesia leva do conhecido ao desconhecido. E não é esta a essência de toda pedagogia que se nega a ser somente reprodução?"

Oficina 9

Leitura e produção de texto *o percurso semiótico da leitura de mundo*

Organização

Representantes do Pró-leitura de Mato Grosso

Apresentação:

Filomena Maria de A. Monteiro*

Alice Maria T. de Saboia*

Introdução e Metodologia

As diferentes abordagens teóricas da leitura têm proporcionado a disseminação de idéias controversas acerca das relações entre os sujeitos, sua leitura de mundo e o mundo da leitura.

Esta oficina pretendeu demonstrar, na prática, que tais relações efetivam-se dentro de perspectivas circunscritas aos mundos possíveis, nos quais verificam-se leituras possíveis. Parte-se, assim, da imagem (elemento icônico, referencial e, hipoteticamente, não-ambíguo) que é submetida à apreciação de diferentes sujeitos (os participantes), para que, tomando-a como referência, construam seus textos que, supostamente, podem comportar leituras ambíguas e diferentes entre si. Procede-se, para isso, à distribuição de uma figura aos participantes, a respeito da qual solicita-se seja produzido um texto qualquer. Os textos assim produzidos são expostos, sob a forma de seu dizer, após o que far-se-á a distribuição de um texto produzido por outro sujeito, alheio ao universo cultural dos participantes e que tomou a mesma figura

Universidade federal do Mato Grosso.

com referência. Em seguida, será feita a comparação entre os textos dos participantes e o posteriormente distribuído, com o se que buscará encontrar pontos coincidentes e aspectos divergentes. Espera-se encontrar uma base comum que assegure as leituras possíveis, portanto, congruentes e complementares entre si, além das diferenças, dadas pela subjetividade e pela experiência vivenciada pelos diferentes atores, leitores e produtores de textos. Material utilizado

Lembrança do mundo antigo*

Carlos Drumond de Andrade

*Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranqüilo em redor de
Clara. As crianças olhavam para o céu: não era proibido. A boca, o nariz,
os olhos estavam abertos. Não havia perigo. Os perigos que Clara temia eram
a gripe, o calor, os insetos. Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
esperava cartas que custavam a chegar, nem sempre podia usar vestido novo.
Mas passeava no jardim, pela
manhã !!! Havia jardins, havia manhãs naquele
tempo.!!!*

* (ANDRADE, Carlos Drumond de. Sentimento do inundo. In: NOVA REUNIÃO: 19 Livros de poesia. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987. p. 84.)

Literatura infantil e alfabetização

Organização

Representantes do Pró-Leitura de Minas Gerais

Apresentação

Maria Mello Garcia* Sulamita

Nargem Dias Lima*

Introdução e Metodologia

O primeiro problema levantado por nós, ao recebermos o convite para a realização da oficina, foi o seguinte: Como, em tão pouco tempo, fazer com que o grupo de professores compreendesse o importante papel da literatura no processo de alfabetização e percebesse os efeitos de um trabalho de alfabetização quando o texto literário é priorizado? Decidimos, então, dividir a oficina em dois momentos. Um primeiro desenvolvimento a partir de textos literários que propiciassem aos professores a vivência de práticas pedagógicas diferenciadas e, ao mesmo tempo, desencadeassem:

- o gosto e o envolvimento com os textos;
- uma atenção maior para com as relações entre as formas sonoras e suas representações gráficas, bem como para com as características sintático-semânticas da língua escrita.

O segundo momento deveria permitir aos professores uma análise de textos produzidos por crianças em fase de alfabetização, que tivessem ou não convivido com textos literários, a fim de que eles pudessem inferir conclusões relativas à relação literatura alfabetização.

* Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

Iniciamos o trabalho a partir da pergunta: Qual é a diferença entre a história contada e a lida? Alguns professores manifestaram-se dizendo que:

- *na história lida, a criança tem contato com a língua padrão culta;*
- *na história contada você põe sua emoção.;*
- *ao contar, você faz suspense, fala com palavras mais fáceis, mais ao nível das crianças.*

Acrescentamos que, através da história lida, também poderíamos colocar emoção, desde que tivéssemos conhecimento prévio do texto para, por exemplo, usar com propriedade a entonação e o ritmo adequados. Além disto, comentamos sobre a importância de o aluno presenciar a leitura do professor, para que através dela pudesse apreender aspectos ligados à orientação espacial da escrita, à relação entre as formas sonora e gráfica, à maneira peculiar pela qual a linguagem escrita se constitui e sua diferença da falada.

Dando seqüência aos nossos trabalhos, lemos o livro *Mistério preso no armário* de Sônia Junqueira (Editora Moderna), a partir do qual desenvolvemos atividades de dobradura, recorte, colagem, desenho e elaboração de listagens de provocações que suscitaram vários confrontos, bem como agrupamentos e classificações. Após a socialização das produções dos grupos, conclui-se que as pessoas face ao mesmo estímulo têm percepções diversas segundo suas experiências, suas vivências, seus saberes próprios e que esse fato é de suma riqueza e importância no dia a dia da sala de aula. Foram sugeridas ainda outras atividades que poderiam ser desenvolvidas com o referido livro, como:

- *acréscimo de elementos contidos no texto do livro nas listagens elaboradas pelos alunos;*
- *mudança do final da história;*

- acréscimo de parágrafos ao texto, colocando neles outros objetos que poderiam estar no armário;
- confecção de um livro com a mesma temática, utilizando outro tipo de objeto: baú, mala, criado-mudo etc. Encerramos o primeiro momento apresentando o livro de Marcelo Xavier, *Tem de tudo nesta rua* (Editora Formato), comentando sobre o autor e suas obras, quando destacamos seus projetos gráficos nas ilustrações das mesmas. Trabalhamos com os poemas e propusemos aos grupos que escolhessem uma outra profissão de rua, representassem-na, modelada com massinha, e criassem uma poesia que a descrevesse.

Os trabalhos produzidos foram apresentados e a atividade foi comentada.

No segundo momento da oficina, apresentamos alguns textos escritos por alunos alfabetizados, para que fossem analisados pelo grupo. A análise processada pelos professores permitiu que eles levantassem e discutissem os seguintes aspectos:

- a inclusão, pelos alunos, de personagens dos contos de fadas e assombrações em suas produções;
- a demonstração da aprendizagem da estrutura narrativa de contos;
- a aproximação progressiva do texto escrito às peculiaridades da escrita padrão, mediante revisão feita pela criança após certo espaço de tempo.

Conclusão

A oficina foi finalizada com uma rápida discussão, quando os professores puderam concluir a importância dos textos literários na alfabetização e tivemos a oportunidade de comentar sobre a necessidade, também, da presença de outros tipos de texto nesse trabalho.

Produção de Texto *ação compartilhada*

Organização

Representantes do Pró-leitura do Piauí

Apresentação

Pedro Rodrigues Magalhães Neto*

Maria Odete Pereira Moura**

Jovina Silva*** Ivonisete

Cordeiro****

Introdução

Considerando a leitura e a escrita processos dinâmicos, desenvolvemos com alunos do Instituto de Educação (professorandos), alunos da Escola de Aplicação e alunos dos cursos de Pedagogia e Letras - disciplina Literatura Infantil - Universidade Estadual do Piauí, a experiência: Gincana da Leitura - Produção de Texto-Ação com partilhada, que tem como objetivo incentivar o desenvolvimento de habilidades do ler, escrever e dizer, mediante atividades compartilhadas pelos participantes, bem como estimular o raciocínio lógico e rápido.

Objetivo

Incentivar o desenvolvimento de habilidades do ler, escrever e dizer, mediante atividades compartilhadas pelos participantes, bem como, estimular o raciocínio lógico e rápido.

* Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí **
Universidade Estadual do Piauí *** Instituto de Educação
Antônio Freire **** Escola Municipal Deputado Antônio
Gaioso

Metodologia

Esta oficina realizar-se-á através da atividade Gincana, obedecendo às seguintes etapas:

- 1 - Aquisição de material de leitura, produção de texto e oralidade: recorte de jornais e revistas, textos diversos, fitas cassete, fotografias, gravador, etc.
- 2 - Definição dos grupos de trabalho (grandes grupos)
- 3 - Escolha dos representantes dos grupos para composição do júri.
- 4 - Definição do número de pontos para cada questão.
- 5 - Realização das tarefas, pré-estabelecidas.
- 6 - Registro no quadro ou lugar visível os pontos obtidos por cada grupo.

Material

Papel cham-ex, papel madeira, cartolina, pincéis, recorte de jornais e revistas, textos, fitas, músicas, tesouras e cola.

Aplicabilidade

Esta atividade poderá ser trabalhada em qualquer conteúdo e níveis de ensino; a adaptação fica a critério do professor, conforme sua criatividade. Observação: O material deverá ser solicitado com antecedência.

Tarefas (ver quadro na página seguinte)

- 1 - Recolhimento do material (jornais, revistas, textos didáticos, textos científicos e literários, revistas em quadrinhos, textos infantis, cordel).
 - Submeter este material à avaliação dos jurados, considerando:
 - quantidade de textos
 - tipos de leituras propostas (diversidade de abordagens)
 - tipologia
2. Escolha de um tipo de texto para: leitura, produção escrita e apresentação desse texto, considerando:
 - criatividade na forma de trabalhar e apresentar o texto
 - nível de envolvimento dos participantes (leitores).
 - a relação com contexto sócio - político-econômico e cultural.

3 - Realização de um jogo de palavras x imagens: criar uma história utilizando palavras e imagens, considerando

- objetividade
- coerência
- originalidade

4 - Elaboração de um jornal didático a partir do material coletado pelo grupo, considerando:

- diversidade de assuntos
- diagramação
- contextualização
- apresentação oral

Gincana Ação Compartilhada						
<i>Julgamento das Tarefas</i>						
QUES- TÕES	PON- TOS	CRITÉRIOS	GRUPOS			OBSER- VAÇÃO
			a	b	c	
01	1,5	* Maior Número de texto * Diversidade de Abordagens				
02	4,0	* Objetividade * Originalidade * Coerência * Agilidade * Criatividade * Caracterização * Nível de envolvimento * Relação com o contexto				
03	1,5	* Objetividade * Coerência * Originalidade * Agilidade				
04	3,0	* Diversidade de assuntos * Diagramação * Contextualização * Apresentação * Exposição e local da Reunião				

Oficina 12

Práticas de leitura

Organização

Representante do Pró-Leitura de Minas Gerais

Apresentação

Terezinha Saad Bedran*

Introdução

A oficina **Práticas de Leitura**, tem o objetivo de discutir uma proposta para se trabalhar, escolarmente, a leitura, visando à Formação do **leitor** maduro, no dizer de *Marisa Lajolo*(1).

João Wanderley Geraldi(2) afirma que a *leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto*. Neste processo constante de interlocução, o leitor vai construindo e reconstruindo as várias significações encontradas no texto, o que favorece a diversidade de percepções encoraja o leitor a ser, cada vez mais, o elemento ativo no processo de ler.

Em sala de aula, um trabalho realizado dessa forma, além de propiciar a maturidade do leitor e o uso dos mais variados, materiais de leitura, incentiva o cultivo da leitura como fruição. Os textos (3) que apresentamos nesta oficina ensejam aos professores discussões enriquecedoras, em torno de questões como: o significado da leitura, a leitura por prazer ou por obrigação; a prática escolar da leitura; as diferentes significações atribuídas ao texto; a visão do autor x a visão do leitor, a intertextualidade; a construção do texto; etc.

*Faculdade de Educação da UFMG - Colaboradora do CEALE

Desenvolvimento

Exemplo de algumas atividades:

Atividade 1

Observe atentamente a informação fornecida abaixo. Leia cada frase e tente descobrir o significado das palavras sublinhadas.

(Atividade em grupo)

- O jardim possuía uma quantidade imensa de flores: orquídeas, dalias, rosas, fepolhas e crisântemos.

- É possível cortar com esta faca porque ela está totalmente **escrapa**.

- Mesmo nas partes mais pobres do país, as famílias possuem pelo menos uma mesa, alguns tamboretos, um(a) deiropla e uns dois estrados.

- A situação pode ser classificada de catastrófica, horrível, ruim, zotorita, boa, excelente, dependendo de quem a classifica. Agora que vocês forneceram significados para as palavras inexistentes, mencionem as estratégias e as pistas que vocês utilizaram para realizar a atividade proposta. Teria sido possível criar significados para estas palavras inexistentes se elas estivessem isoladas? Que elemento foi realmente importante na criação dos significados?

Você deve ter percebido como o CONTEXTO é importante para ajudá-lo a descobrir o significado de palavras desconhecidas. Você deve ter usado esta estratégia várias vezes ao ler em português. Procure transferir esta estratégia do uso do contexto para situações de leitura em inglês. Você perceberá que poderá facilitar a construção do significado de um texto em inglês que você necessite ler.

Atividade 2

O texto que se segue tem o seguinte título: Problema na clamba. Você sabe o que é clamba?

- Analise rapidamente o texto, tente formar a idéia geral e descubra o significado não só de clamba como também de

várias outras palavras, como por exemplo, zulpínho, plomar, bangoula, etc.

- Para formar a idéia geral do texto oriente-se pelas seguintes perguntas:

- Como começa o texto? O que indica esta estrutura em relação à organização da informação no texto? Indica que o texto vai apresentar fatos relacionados com aquele dia?
- Este texto pode ser considerado uma narração? Por quê?
- Em que parágrafo o problema vai ser apresentado?

*Problema na Clamba **

Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ir comigo lá na clamba. Pensei melhor grulhar-lhe. Mas, na hora de rulhar a ficha, vi-ó passando com a golipesta - então, me dei conta de que ele já tinha outro programa.

Então resolvi ir no tode-Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho, pus a chave no bolso e descí correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso e o mar pli sulapente. Não parecia haver em glapo na clamba. Tirei os gripes, pus a bangoula. Estava pli quieto ali que ate' me saltipou. Mas, esqueci logo das saltipações no prazer de ficar ali, inclusive tirei a bangoula para ficar mais à vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corristando, até estopando no mar.

Foi na hora de voltar da clamba que dei conta de que nem os gripes nem a bangoula estavam mais onde eu tinha deixado. Que fazer?... Atividade 3

Foi possível criar significados para as palavras inexistentes? O que contribuiu para facilitar esta atividade? Atividade 4

Enumere as estratégias usadas e as "pistas" seguidas para criar os significados.

* Texto de Michael R. SCOTT, retirado de Resource Package Number I. PUC - São Paulo, Projeto de Ensino de Inglês Instrumental em Universidade Brasileiras, p. 05.

Na sua opinião, o narrador é do sexo masculino ou feminino?

Justifique sua opinião. *Bibliografia*

DIAS, R. *Inglês instrumental: leitura crítica; uma abordagem construtivista*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1990. p. 21,40,41, 42.

Conclusão

Os participantes confirmaram o fato de que indivíduos diferentes podem ter, do texto, percepções variadas, porque, ao se relacionar, dialogicamente, com o texto, o leitor atribui a ele uma significação que revela a maturidade do próprio leitor, isto é, os frutos de sua trajetória de leitura, construída em função da intimidade com muitos textos, "tomando", como diz Marisa Lajolo(4), "mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida". O ambiente cordial e descontraído em que a oficina se desenvolveu também contribuiu para que o prazer do texto se viabilizasse e as leituras de leituras mostrassem que o multifário faz parte da história particular de cada leitor.

Notas Bibliográficas

1. LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.p51 - 62.
2. GERALDI, J.W. Práticas de leitura de textos na escola. In: ZILBERMAN, R. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel, Assoeste, 1990.p.80.
3. Outros textos trabalhados na oficina:
 - *Os pequenos paradoxos de todo o dia*, de Jô Soares, in Revista Veja, de 28 de novembro, 1990;
 - *Fábula*, de Luiz Fernando Veríssimo, in Revista Veja, de 10 de fevereiro, 1988;
 - *Crônica sobre duas crônicas*, de Célius Áulicus, in Jornal Estado de Minas, segunda seção, 01 de dezembro, 1992;

- *Coisas extraordinárias*, de Vivina de Assis Viana, in Jornal Estado de Minas, 26 de novembro, 1992;
- *Com licença, passarinho está me chamando*, in Jornal Estado de Minas, de 29 de novembro, 1992.
- Poemas lidos ou declamados, extraídos dos livros: *Arca* de Noé de Vinícius de Moraes; *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.

4. LAJOLO, M. op.cit. p.53.

O jornal na sala de aula

Organização

Representante do Pró-Leitura na Bahia

Apresentação

Edileuza Oliveira Nunes*

Objetivos

Levar até a sala de aula a informação extraída dos jornais locais, utilizando-a como instrumento para que o aluno perceba-se como cidadão participante de uma determinada comunidade.

Propiciar o uso funcional da linguagem como forma de interação, argumentação e visão crítica da realidade. **Fundamentos teóricos**

A leitura como busca de informação é uma das posturas do leitor frente ao texto escrito. Sua característica básica é extrair do texto uma informação.

Os textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de comunicação e expressão apresentam muito mais possibilidades de simulação de leituras, uma vez que quase sempre não respondem às suas necessidades e curiosidades.

Por sua vez, o texto do jornal coloca os alunos frente a uma diversidade de informações que, partindo dos fatos que ocorrem no cotidiano de suas vidas, suscitam inúmeras oportunidades de produção de significados os quais só ocorrem numa relação dialógica entre o leitor/autor e o texto.

* Escola de 1.º Grau Governador Roberto Santos/BA

Entendendo a leitura como um processo de interlocução entre a leitura/autor mediante pelo texto, sabemos que, nesse processo, o leitor jamais é um passivo, uma vez que, a depender de suas múltiplas leituras, o sentido de cada novo texto se fará através delas. Roteiro de trabalho

- Exame do cabeçalho do jornal (título, data, preço, outros elementos)
- Composição do jornal como um todo (levantamento da quantidade e os assuntos de que trata)
- Destaque das principais manchetes da primeira página e sua classificação (internacionais, nacionais e locais; combinações entre elas)

Observação: A primeira página é a mais importante do jornal, pois ali aparecem os principais assuntos da edição, servindo de chamariz para o leitor.

Na sala de aula, podemos usar este importante instrumento a partir da execução de diversas atividades como:

- levantamento e características dos textos mais importantes, a saber: cabeçalho, manchetes e lide (resumo condensado das notícias principais)
- levantamento, resumo, classificação dos assuntos
- estudo da distribuição das notícias da primeira página
- Destaque das manchetes secundárias (razões dessa distinção)
- Exame das fotos e legendas
- Natureza das notícias (políticas, econômicas, sociais, esportivas, etc.)
- Diagramação (composição de todos os elementos na primeira página: cores, letras, fotos dispostas de maneira equilibrada)
- Linha editorial do jornal estudado ou estudo comparativo de diversos jornais locais (discussão dos elementos que poderão estar por trás das notícias, interesses dos donos dos jornais)

Perguntas Orientadoras*

- 1 - Qual o nome do jornal?
- 2 - Qual a quantidade de cadernos do jornal?
- 3 - Qual o preço do jornal da capital e interior?
- 4 - Quantos anos tem o jornal? De que dia?
- 5 - Quais as principais manchetes do jornal?
- 6 - Quais as manchetes locais?
- 7 - Quais as manchetes nacionais?
- 8 - Quais as manchetes internacionais?
- 9 - Quantas fotos pequenas tem? E grandes?
- 10 - Como se chama a parte que fica embaixo da foto?
- 11 - Enumere todas as notícias que estão no jornal.
- 12 - Qual a finalidade do jornal?
- 13 - Escolha uma notícia e fale sobre ela.
- 14 - Classifique as notícias em:
Política, econômica, policial e esportiva.

* Edileuza Oliveira Nunes - 2ª Série - Escola de 1º Grau Governador Roberto Santos/BA

MEC
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

**PLANO DECENAL
DE EDUCAÇÃO
PARA TODOS**

