

Ana Liria Sacomano Bertolani

FORMANDO LEITORES

CONTANDO HISTÓRIAS

A construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita

UNICAMP

1999

Ana Liria Sacomano Bertolani

FORMANDO LEITORES

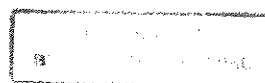
CONTANDO HISTÓRIAS

A construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita

Dissertação apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem em Língua Materna

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Salek Fiad

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



6599165

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	Shoite
V.	Ex. 3
TÍTULO	38679
PROC.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	04/09/99
N.º CPD	

CM-00125684-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B462f	<p>Bertolani, Ana Liria Sacomano</p> <p>Formando leitores contando histórias: a construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita / Ana Liria Sacomano Bertolani. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: Raquel Salek Fiad</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Leitores. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

Banca Examinadora :

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana Lúcia Saccomano

Bertolani

e aprovada pela Comissão Julgadora em

16/03/99.

De Raquel Salek Fiad

Essa dissertação é dedicada a ...

Meu pai, por que fez da leitura uma constante em minha vida,
despertando em mim o amor pelos livros...

Minha mãe, por que lendo nas entrelinhas sempre acreditou
neste trabalho e nos meus sonhos...

Meus irmãos, por que me mostram uma leitura diferente da
vida...

Fernando, por que escreve comigo os capítulos da nossa
história...

Thiago, por que já está mudando todo o rumo dessa história!

Agradeço a ...

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, por que começou esta história comigo e partilhou textos, alegrias e incertezas até o capítulo final... Por suas contribuições fundamentais.

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, por que foi orientadora e amiga, esperou e compreendeu todos os momentos desta história.

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson, pelos questionamentos e importantes contribuições para a finalização deste trabalho.

Gláucia Piato Tardelli, por que é amiga.

Capes, instituição responsável pelo financiamento deste trabalho.

Sumário

<i>Resumo</i>	p. 07
<i>Introdução</i>	p. 09
<i>Capítulo 1</i>	p. 16
<i>Década de 70</i>	p. 18
<i>Piaget, Vygotsky e Bakhtin: matrizes teóricas</i>	p. 21
<i>Década de 80: novas propostas de trabalho com a linguagem</i>	p. 29
<i>Capítulo 2</i>	p. 39
<i>Para conhecer a escola</i>	p. 41
<i>A Escola</i>	p. 44
<i>A professora, os alunos e a sala de aula</i>	p. 48
<i>Uma escola fazendo história</i>	p. 50
<i>Uma nova proposta</i>	p. 60
<i>A biblioteca de classe</i>	p. 60
<i>A biblioteca da escola</i>	p. 63
<i>A hora do conto</i>	p. 67
<i>O projeto literário</i>	p. 69
<i>Capítulo 3</i>	p. 71
<i>No Cotidiano da Professora e dos Alunos</i>	p. 73
<i>Contando e Ouvindo Histórias</i>	p. 75
<i>A escolha dos textos</i>	p. 75
<i>A professora contando histórias</i>	p. 81
<i>Conclusão</i>	p. 94
<i>Summary</i>	p. 98
<i>Bibliografia</i>	p. 99

Resumo

Este trabalho narra a história da mudança da proposta pedagógica de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Campinas.

Nesta narrativa o leitor encontrará as motivações, os caminhos e as implicações dessa mudança. Encontrará também as práticas por ela instauradas nas aulas de Língua Portuguesa e uma reflexão sobre a contribuição de cada uma delas no desenvolvimento de um projeto de formação de alunos leitores.

O primeiro capítulo é um resgate das mudanças que ocorreram em nosso país nas décadas de 70 e 80 e que propiciaram o início das mudanças da situação do ensino em nossas escolas.

O segundo capítulo narra o processo de implementação de novas diretrizes teórico-metodológicas na proposta pedagógica de trabalho com leitura e escrita da escola observada. Nele apresento depoimentos dos personagens envolvidos nessa história (coordenador pedagógico, coordenador de área e professores) e as condições que possibilitaram tal mudança.

No terceiro capítulo apresento e discuto os dados referentes às práticas observadas na sala de aula de 1ª série durante o trabalho com a leitura.

Por fim, apresento uma reflexão sobre uma prática diferenciada com leitura que tem por objetivo a formação de alunos leitores no cotidiano da sala de aula.

*Saber ler é outra coisa, que não é apenas
poder decifrar um único livro, mas mobilizar, com
utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da
cultura escrita.*

Roger Chartier

Introdução

Era uma vez uma menina que gostava de histórias...

Aos sete anos, atravessei o portão de uma escola da rede pública de ensino pela primeira vez e fui ao encontro de uma sala de aula de 1ª série “para aprender a ler e escrever”. Depois de preencher muitas linhas do meu caderno com as letras do alfabeto “para aprender a usar o lápis”, fui apresentada à cartilha “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima.

Como muitos dos alunos que freqüentaram a escola durante a década de 70, dedicava muitas horas da minha infância a cópias e ditados de frases como “Eu vejo a barriga do bebê”, “Na jarra há cajuada”, “Totó pula e late” e “A vaca é do avô do bebê”.

“Composições à vista de uma gravura” fiz muitas. “As Minhas Férias”, “Passeio de Domingo”, “Dia das Mães”, “A Família” foram apenas alguns dos vários títulos de composições que escrevi e que encontro hoje folheando meus cadernos de 1ª a 4ª série.

Sempre li muito. Não tanto por incentivo da escola, nem mesmo pelas “provas do livro”, mas porque os livros eram uma presença constante em minha casa e desde muito cedo passaram a fazer parte do meu dia-a-dia. Na escola conheci muitos livros: li toda a série Vagalume... Nas estantes de casa conheci Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Clarisse Lispector, Érico Veríssimo e outros escritores... Tendo à minha disposição uma ampla biblioteca, lia um livro após o outro e me encantava com as tantas histórias que passavam pelas minhas mãos...

Entre um livro e outro recomendado pelos professores, pela escola e apesar dela, tornei-me uma leitora cada vez mais assídua e uma mulher apaixonada pelos livros, seus autores e suas histórias.

Algumas análises sintáticas e um exame vestibular depois, dei início em 1989 ao curso de graduação em Letras no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. A

partir desse momento, tive a oportunidade de entrar em contato com diversas áreas de pesquisa ligadas à literatura, à leitura e ao ensino de línguas. Dentre elas, a aquisição de leitura e escrita e formação de leitores passaram a me interessar de maneira especial.

Esse interesse estava ligado à possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de pesquisa através do qual eu pudesse voltar à escola, agora não mais na condição de aluna mas de observadora, para conhecer e compreender melhor o trabalho desenvolvido com textos e leitores nesse espaço de conhecimento.

Para complementar e ampliar meus estudos passei a participar de cursos extracurriculares, encontros, seminários e congressos como, por exemplo, os Congressos de Leitura (COLE), os Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL) e o “Curso de Especialização em Literatura Infantil” ministrado na Universidade de São Paulo por professores da Faculdade de Letras dessa universidade.

As leituras realizadas a partir de sugestões recebidas nesses eventos contribuíram em muito para que eu pudesse ampliar meu olhar enquanto pesquisadora e aprofundar minha reflexão a respeito da escola.

De julho de 1992 a agosto de 1993 desenvolvi, com auxílio de uma bolsa de estudos do CNPq, um projeto de iniciação científica. Nesta pesquisa, desenvolvida dentro de uma escola da rede pública de ensino com alunos da 3ª série do 1º grau, dediquei-me a analisar as relações que se estabelecem entre as expectativas de um escritor a respeito do contato dos leitores com sua obra e a efetiva recepção dessa obra pelos leitores.

No papel de mediadora na relação entre textos e leitores pude perceber que o modo pela qual eu apresentava, lia e colocava os livros em discussão, em muito influenciava o interesse dos alunos pelo texto, sua participação na leitura proposta e nas atividades

apresentadas.

O desenvolvimento deste projeto possibilitou não só a reunião do conjunto de dados para a análise que constituía meu objetivo naquele momento, mas também o surgimento de uma nova questão que teve origem no trabalho realizado diretamente com os leitores: como eu poderia estar contribuindo para o processo de formação daquelas crianças enquanto leitoras, ou seja, como eu poderia estar interferindo na construção de sua experiência com a leitura?

A partir de então, passei a me questionar sobre a importância do papel do professor no trabalho com textos e leitores.

Como sabemos, construir com a criança o interesse pela leitura é um trabalho que exige empenho, dedicação e sensibilidade. Aprender a ler, gostar de ler e ser capaz de ler diferentes textos são conquistas que a criança realiza num contexto que envolve mais do que a exposição ao texto escrito, aos livros de literatura. Essas conquistas são necessariamente marcadas por sua relação com o adulto leitor, que a introduz ao mundo da escrita, revelando-lhe suas diferentes funções sociais.

Na escola, as experiências de leitura são fortemente marcadas pela figura do professor e pelo trabalho que este realiza enquanto mediador entre textos e alunos. A seleção de textos que o professor faz, o seu conhecimento dos textos e as finalidades que propõe para esse trabalho são alguns dos fatores que caracterizam essas experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula.

Acreditando na relevância do trabalho do professor enquanto um dos fatores determinantes na história de leitura que cada aluno constrói no espaço escolar, interessei-me por observar as práticas desenvolvidas na aula de língua portuguesa por um professor

que apresentasse uma proposta de trabalho com leitura voltada para a formação de alunos leitores.

Esse interesse levou-me a realizar um estágio de observação, durante o 1º semestre de 1994, numa sala de aula de uma escola da rede particular de ensino de Campinas.

A partir da observação do cotidiano do trabalho de uma das professoras de 1ª série, passei a conhecer a dinâmica em que se encontravam envolvidos professores e alunos para o desenvolvimento da proposta de ensino apresentada por essa escola.

A constante preocupação com a construção do interesse pela leitura e as diversas formas através das quais a professora procurava colocar seus alunos em contato com textos e incentivar a leitura revelavam um cotidiano diferente daquele retratado nos inúmeros relatos apresentados pelos tantos trabalhos que buscam no dia-a-dia de nossas escolas seus problemas, suas ausências, suas desistências, seus “nãos”...

Nessa sala de aula pude vivenciar o cotidiano de uma prática em que a professora contava histórias para seus alunos, fazia sugestões de leitura, empenhava-se na produção de textos individuais e coletivos, valorizando os textos produzidos pelas crianças, lendo-os e devolvendo-os com comentários e incentivos para posteriores trabalhos.

Durante esse estágio pude adentrar no cotidiano da sala de aula, no contexto escolar em que se desenvolve o trabalho com a leitura e visualizar as contingências que se impõem à sua realização. Esse período foi, ao mesmo tempo, de conhecimento e reflexão.

O interesse que me havia conduzido ao desenvolvimento dessa experiência abriu espaço para um conjunto de novas informações e indagações que me motivaram a realizar o trabalho que aqui apresento.

Neste trabalho pretendo construir uma narrativa, a partir da qual seja possível

conhecer a história da mudança da proposta pedagógica da escola em questão, suas motivações, seus caminhos e suas implicações.

Pretendo ainda apresentar as práticas instauradas na aula de Língua Portuguesa pela nova proposta, refletindo sobre o papel de cada uma no desenvolvimento do projeto de formação de alunos-leitores.

Para percorrer todo este trajeto e atingir o objetivo acima explicitado, minha narrativa estará organizada da seguinte forma:

- inicialmente farei um resgate do processo através do qual se deu uma mudança na proposta pedagógica da escola pela implementação de novas diretrizes teórico-metodológicas para o trabalho com leitura e escrita apresentando os elementos envolvidos nesse processo e discutindo as condições para sua realização;
- num segundo momento, direciono meu relato para a sala de aula, procurando analisar as práticas ali instauradas por um projeto de ensino de leitura e escrita que visa o desenvolvimento de um trabalho significativo com a linguagem;
- em seguida, estarei apresentando os dados referentes a uma dessas práticas mais detidamente. O enfoque maior nesses dados é devido à relevância dessa prática no contexto da sala de aula;
- ao final, procuro desenvolver uma reflexão sobre as condições que, na escola, possibilitam a realização de uma prática diferenciada de leitura dentro de uma proposta de ensino que tem por objetivo a formação de alunos leitores.

Capítulo 1

Um pouco de história...

Década de 70

A construção de uma compreensão do ensino de leitura e escrita que é atualmente praticado nas escolas brasileiras demanda um resgate do percurso histórico traçado pelos personagens envolvidos com a questão da cultura e ensino de Língua Portuguesa.

Neste percurso histórico, a década de 70 representou um marco particularmente importante, configurando-se como o momento em que o contexto histórico e social favoreceu o surgimento de reflexões sobre educação e ensino em nossas escolas.

Após um período de inúmeras tensões sob o comando do regime militar, a sociedade brasileira começava a vislumbrar um horizonte de maior liberdade para a expressão de suas idéias. O processo de abertura política *“mesmo lento e gradual, representou concretamente o fim do período mais severo de censura e a anistia aos políticos e intelectuais exilados, viabilizando a emergência de um discurso, até então sufocado, sobre a realidade brasileira de modo geral e em particular sobre a educação”*. (Silva, 1994: 1)

A educação passou a ocupar o centro dos questionamentos que iam conquistando cada vez mais espaço em encontros, palestras e congressos pelo Brasil afora.

Ampliando o alcance de suas investigações dentro das universidades brasileiras, inicialmente no campo de ensino de línguas estrangeiras e em seguida de ensino do português, a Linguística passou também a contribuir para o aprofundamento do debate nacional sobre o ensino de língua portuguesa.

Leitura e escrita, práticas historicamente vinculadas à escola, entendidas como fatores determinantes do desenvolvimento de todas as disciplinas escolares, passaram a

ocupar o centro das discussões iniciadas por educadores, bibliotecários, historiadores, psicólogos e linguistas que procuravam refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem compartilhadas por professores e alunos nas salas de aulas das escolas brasileiras.

Ao mesmo tempo, houve uma intensa publicação de textos de intelectuais que procuravam fazer uma análise da situação do ensino brasileiro dessa época. Essa análise passava necessariamente pelo reconhecimento de uma série de deficiências geradas por consecutivas políticas educacionais que, com o passar dos anos, foram fragilizando cada vez mais os professores, as escolas e as condições necessárias à prática docente.

A desvalorização constante dos profissionais da educação, através de baixos salários e da falta de investimento nos cursos de formação de professores, determinava a condição de despreparo de nossos professores para uma prática pedagógica efetiva. A má qualidade dos materiais didáticos, muitas vezes sua ausência, contribuía para a ineficácia das práticas de ensino. As condições insatisfatórias de escolas, bibliotecas e laboratórios (quando existentes) eram também fatores determinantes da chamada “crise” do sistema educacional brasileiro.

Todas as deficiências e carências enfrentadas nesse período refletiam-se nos altos índices de evasão e repetência e nas dificuldades apresentadas pelos estudantes em questões relacionadas ao conhecimento que se pensava que tivessem adquirido durante o tempo em que ocupavam as salas de aula de nossas escolas.

Em relação aos estudos da linguagem, o desempenho lingüístico demonstrado pelos estudantes na utilização da língua, especialmente na modalidade escrita, denunciava o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vinha sendo realizado (Geraldí, 1981).

Esse fracasso tinha início nas salas de aula de primeira série, quando os alunos davam os primeiros passos na tentativa de percorrer todas as páginas da cartilha, e ganhava volume nas séries seguintes, como resultado do trabalho desmotivante proporcionado pelos livros didáticos adotados pelos professores ano após ano.

Dentre os fatores que, presentes por longo tempo nas situações de ensino, acabaram por contribuir para o fracasso do aluno de nossas escolas frente a questões de linguagem, apontavam-se: forte preocupação com o desenvolvimento de atos mecânicos de leitura, ampla utilização de livros didáticos (portadores de textos de pouco interesse para os alunos), poucas e inadequadas condições para a produção de textos escritos, grande ênfase no ensino da teoria gramatical e ensino de literatura a partir de dados biográficos de autores a cujas obras os alunos não tinham acesso. (Faraco, 1975)

As reflexões sobre o funcionamento das escolas, o posicionamento dos professores, a forma através da qual desenvolviam e avaliavam seu trabalho, foram aos poucos compondo um quadro que revelava uma realidade inquietante: a escola que tínhamos estava muito longe de ser a escola que queríamos.

O movimento de mudança no ensino brasileiro foi possível não só pela insatisfação em relação à situação que se apresentava naquele momento, mas também pela chegada em nosso país de idéias advindas de diversas áreas de conhecimento. Essas idéias constituíram-se em matrizes teóricas que geraram intensas reflexões a partir das quais importantes tentativas de definição e proposição de novos paradigmas teóricos, novas práticas e conteúdos para o ensino de leitura e escrita tornaram-se realidade.

Piaget, Vygotsky e Bakthin: matrizes teóricas

Autores como J. Piaget, L.S. Vygotsky e M. Bakthin, propondo novas abordagens nos estudos da aquisição e desenvolvimento do conhecimento, apontaram contribuições e alguns caminhos para grande parte de nossos educadores .

J. Piaget

Os estudos de J. Piaget revolucionaram as ciências humanas gerando um processo de revisão das concepções sobre o comportamento dos seres vivos e dando início a profundas e intensas discussões sobre o comportamento do ser humano.

A partir de suas observações, Piaget concluiu que o comportamento dos seres vivos não poderia ser considerado nem como inato nem como resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento era construído na interação entre um indivíduo e o meio.

O estudo da linguagem, no entanto, não ocupou posição central nas investigações realizadas por Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. A partir de seus estudos, chegou à conclusão de que o desenvolvimento da linguagem é dependente do e estruturado pelo desenvolvimento cognitivo. Para Piaget a linguagem se desenvolve a serviço da cognição.

Segundo o autor a linguagem só começa a se desenvolver aproximadamente por volta dos dois anos de idade da criança, momento após o qual tem início o período caracterizado pelo egocentrismo intelectual, que consiste na incapacidade, por parte da criança, de adotar um ponto de vista de outra pessoa devido à falta de conhecimento, fixação num ponto preciso e a uma ausência de relatividade intelectual e de um sistema

racional de referência.

“Dizer que a criança é egocêntrica no que concerne ao conhecimento do mundo físico é, assim, dizer simplesmente que a criança concebe as coisas como sendo, ao mesmo tempo, tais como aparecem (fenomenismo) e dotadas de qualidades semelhantes às suas...”
(Piaget, 1989:121)

Neste momento a criança passa também pelo egocentrismo social que consiste basicamente no mesmo processo, só que da perspectiva do relacionamento com as outras pessoas que fazem parte do seu mundo.

Na linguagem de que faz uso a criança nesse período Piaget distinguiu uma fala egocêntrica e uma fala socializada. Quando faz uso da fala egocêntrica a criança *“fala consigo mesma, sem saber se há alguém ouvindo e sem se importar muito que lhe respondam (...) a criança fala apenas de si mesma com quem quer que esteja por perto, com a aparente ilusão de estar sendo ouvida e compreendida”* (Pulaski, 1986: 98).

De acordo com Piaget, essa fala não comunicativa utilizada pela criança se manifesta de três formas :

**repetição*: procedimento onde a criança repete apenas pelo prazer de falar mensagens ou palavras ouvidas anteriormente;

**monólogo*: procedimento durante o qual a criança fala consigo mesma em voz alta, estando ou não só;

**monólogo coletivo*: procedimento que ocorre quando várias crianças estão juntas e uma delas fala em solilóquio, sendo que as outras servem apenas de estímulo.

Com o passar dos anos, a fala egocêntrica vai diminuindo e dando lugar à fala socializada, comunicativa, pois a criança passa a se tornar mais interessada pela

verdadeira comunicação.

Na fala socializada utilizada pela criança Piaget encontrou cinco formas de manifestação:

- *informação adaptada*: quando a criança tenta fazer com que seu interlocutor a escute, visando influenciá-lo dizendo-lhe algo;
- *crítica*: quando a criança faz observações sobre um determinado interlocutor;
- *ordens, súplicas e ameaças*: quando há ação de uma criança sobre outra;
- *perguntas*;
- *respostas*.

Segundo Piaget, à primeira vista a linguagem teria a função de comunicar o pensamento de crianças e adultos. No entanto, ele não acredita que ela tenha função apenas de comunicar o pensamento. Em seu ponto de vista, a linguagem tem a função de satisfazer a diferentes necessidades do ser humano, além de comunicar seu pensamento.

L. S. Vygotsky

Do campo de estudos da psicologia, uma importante contribuição nos foi oferecida através da exposição, no início da década de 80, das idéias de L. S. Vygotsky em nosso país.

Sua obra compreende investigações em diversas áreas de conhecimento como, por exemplo, a literatura, o teatro, a arte e a crítica literária. No entanto, foram suas reflexões a respeito da educação e da linguagem que se cristalizaram como um marco teórico para os educadores e pesquisadores ligados à questão do desenvolvimento humano.

Vygotsky acreditava ser o comportamento humano inerentemente social e

culturalmente organizado (Freitas, 1994). Para ele, o desenvolvimento cognitivo se realizaria no contexto das interações sociais a partir das quais, através da linguagem, o indivíduo viria a se apropriar dos instrumentos culturais criados pelos seres humanos ao longo da história da humanidade. A própria linguagem seria o instrumento cultural mais importante e a capacidade de dela se apropriar seria determinante de todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Veer & Valsiner, 1991).

Analisando as possíveis ligações entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, Vygotsky desenvolveu o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. Em suas próprias palavras, *“ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”* (Vygotsky, 1994:112). Esse conceito vem reafirmar o papel essencial do outro social para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky também dedicou um período de seus estudos à pesquisa sobre a formação dos conceitos. A partir dessa pesquisa estabeleceu uma distinção entre conceitos cotidianos, que seriam aqueles adquiridos pela criança fora do contexto da instrução explícita, e os conceitos científicos, que seriam aqueles explicitamente apresentados pelo professor na escola (Veer & Valsiner, 1991).

Analisando o desenvolvimento desses conceitos, Vygotsky concluiu que eles teriam origens diferentes e se relacionariam de forma complexa. Considerou ainda que os conceitos científicos levariam o indivíduo à tomada de consciência e ao uso deliberado de suas operações mentais, o que viria a comprovar a importância fundamental da educação

para o desenvolvimento mental (Veer & Valsiner, 1991).

Como é possível concluir, a aprendizagem escolar para Vygotsky era de fundamental importância. No entanto, foi ele mesmo quem fez questão de ressaltar que “*o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança (...) o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (1994: 116,117).

Vygotsky aponta o desenvolvimento cognitivo como consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de ensino. Assim, à medida que, através da orientação de adultos ou companheiros, a criança vai se desenvolvendo, ela se apropria da cultura elaborada pela humanidade.

De acordo com Freitas (1994), para Vygotsky, a aprendizagem escolar, mais especificamente, teria um papel decisivo na conscientização da criança em relação aos seus próprios processos mentais. A partir da apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis é que as funções psicológicas humanas seriam construídas. Daí a necessidade de todo um redimensionamento do papel da escola e do trabalho pedagógico.

Estas e outras idéias de Vygotsky foram fundamentais para o desenvolvimento de uma reflexão acerca do papel da escola e do professor no processo de aprendizagem. Entre nossos educadores, seu pensamento ainda tem gerado discussões e reflexões de grande importância para a busca de soluções para os problemas educacionais.

Mikhail Bakhtin

As idéias de Mikhail Bakhtin, elaboradas a partir de reflexões no campo de estudo da linguagem, chegando ao nosso país na segunda metade da década de 70, também

colocaram novas questões e apontaram novos caminhos para os educadores brasileiros.

Bakhtin concebe o homem como um ser essencialmente social, sem existência fora da sociedade e das condições históricas em que se insere sua experiência.

A linguagem, elemento fundamental na experiência humana, também é por ele concebida como um fenômeno incompreensível se desvinculado de suas funções sociais. Sua concepção dialógica da linguagem é construída a partir da visão da palavra enquanto produto da interação do sujeito com o outro social.

De acordo com Bakhtin *“toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que **procede de alguém** tanto pelo fato de que se **dirige para alguém**. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”* (1945: 113).

Para estudar a linguagem em sua realização social, Bakhtin elege a enunciação como unidade de análise e conclui que para compreendê-la é necessário conhecer o contexto em que ela se dá pois *“a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”* (1995: 113).

A produção dos enunciados ocorre num contexto que é sempre social, como resultado da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. Ainda que o ouvinte não esteja presente, o locutor que produz o enunciado pressupõe sua existência: todo enunciado é essencialmente dialógico.

É na situação de interação com o outro que, segundo Bakhtin, nosso pensamento tem origem e adquire formas, o que se reflete nas possibilidades de expressão verbal.

Assim, em nosso enunciado sempre haverá fragmentos dos enunciados dos interlocutores com os quais interagimos. Como definiu Bakhtin (1992: 320), “o

enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

Parece certo que, para Bakhtin, a língua materna não é simplesmente transmitida mas adquirida nos contextos de interação em que o indivíduo se encontra inserido. É a partir do contato com os enunciados produzidos pelos indivíduos que nos rodeiam que adquirimos a língua materna e passamos a estruturar novos enunciados.

A partir disso é possível concluir que o centro organizador, não só da linguagem como da atividade mental dos indivíduos, não se encontra no próprio indivíduo mas fora dele, no meio social em que ele se encontra e desenvolve suas experiências. Através da linguagem o indivíduo constrói sua experiência histórica e social.

No momento em que tem início o processo de aquisição de conhecimento institucionalizado, essa realidade não pode ser ignorada. Na escola, o professor é o mediador que, por meio da linguagem, participa da construção do conhecimento pelo aluno.

Desse modo o ensino da língua na escola deveria obedecer a uma ordem metodológica que seguisse a mesma ordem de desenvolvimento da língua: partindo da análise do uso da língua em seus diversos contextos para a análise dos elementos que compõem os enunciados estruturados pelos falantes nas interações verbais em que tomam parte.

Ora, esta proposta constitui-se no inverso da proposta seguida pela imensa maioria dos professores que ensinam a linguagem e que propõe um caminho que vai da palavra ao texto.

A concepção dialógica da linguagem redimensiona o papel de todos os sujeitos

envolvidos na situação de aprendizagem. O aluno deixa de ser um consumidor passivo de informações e passa a ocupar um lugar na interação enquanto sujeito que tem vez e voz no espaço de construção do conhecimento. O professor não é mais aquele que apenas transmite informações prontas, acabadas. Ele passa a assumir o papel de interlocutor do aluno e mediador, pela linguagem, no processo de construção do conhecimento.

Década de 80: novas propostas de trabalho com a linguagem.

A década de 80 foi marcada pela continuidade e aprofundamento do trabalho de análise e reflexão sobre o ensino brasileiro tendo em vista a construção e o estabelecimento de novos parâmetros para o desenvolvimento das práticas de ensino em nossas escolas.

A expansão desordenada da rede escolar para o atendimento da nova população que chegava às nossas salas de aula a partir da campanhas de democratização do ensino, provocou uma nova situação a ser enfrentada.

De acordo com Geraldi, Silva e Fiad (1996:311) *“os conflitos entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizadas pela escola (ao mesmo tempo meio e fim da prática pedagógica) assumiam (e assumiram por toda década, como ainda hoje) proporções dramáticas. Tal situação tornava inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral e em especial no ensino de língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados”*.

Constatações como esta denunciavam o fracasso da escola em acompanhar as mudanças na sociedade em que estava inserida e motivavam a busca de novas alternativas para o ensino.

A leitura e a interpretação das teorias de Piaget, Vygotsky e Bakhtin geraram uma série de reflexões que acabaram se corporificando em novas propostas de trabalho com a linguagem. Essas novas propostas constituíram-se em diferentes apropriações das teorias desses autores em diferentes momentos e lugares.

Utilizo aqui o conceito de apropriação conforme apresentado por Chartier (1988) ao propor uma reflexão sobre a história cultural francesa a partir de três noções: representação, prática e apropriação. Para ele, *“a apropriação, (...) tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.”* (1988:26)

Ainda, segundo Chartier, a apropriação poderia ser descrita como uma forma diferenciada de interpretação. Ele considera que *“as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição estatística desse motivo ou dessa forma.”* (1988:51)

No início da década de 80 eclodiram em vários pontos do país difentes propostas para o trabalho com escrita e leitura que se apropriavam, de diferentes formas, das reflexões de Piaget, Vygotsky e Bakhtin.

Uma dessas propostas, que ficou conhecida como “a proposta do Prof. Geraldí”, ou mesmo “a proposta do Wanderley”, baseou-se em grande parte no paradigma sócio-histórico, apropriando-se principalmente do conceito de linguagem como lugar de interação entre os sujeitos sociais. Inicialmente delineada como “Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa”, foi posteriormente apresentada nos textos “Concepções de Linguagem e Ensino de Português” e “Unidades Básicas do Ensino de Português” e trouxe alguns questionamentos para os professores de português, lançando algumas sugestões para a prática de sala de aula.

No primeiro texto, “Concepções de Linguagem e Ensino de Português”, Geraldí partia de uma constatação da situação do ensino de língua materna: a escola brasileira

atravessava um momento difícil, que se refletia também no ensino de língua portuguesa, fato observado através do desempenho dos alunos na utilização da língua. Acreditando que nesse contexto é que deveria ter início a busca de melhores condições para o ensino, Geraldi apresentava algumas questões que acreditava poderem ajudar o professor na construção de alternativas para o ensino.

Geraldi afirmava que a adoção de uma metodologia de ensino revelaria uma opção política que implicaria uma determinada forma de compreender e interpretar a realidade que influenciaria toda a prática de sala de aula e portanto seria preciso que o professor tivesse consciência da opção que estaria fazendo ao seguir uma ou outra metodologia.

Da mesma forma, o professor deveria ter muito claros os objetivos de seu trabalho, ou seja, deveria refletir sobre “para que” ensinar o que tem em mente ensinar. Esse questionamento seria mais importante do que a busca de respostas a questões sobre como, quando e o quê ensinar pois os objetivos do ensino é que deveriam dizer a maneira, o momento e o conteúdo a serem ensinados.

Certo de que “no caso do ensino de língua portuguesa”, uma resposta ao “para que” envolveria tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação, Geraldi declarava sua opção pelo conceito de linguagem como forma de interação assim justificando-se: *“acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”*. (p. 43)

A partir desta concepção de linguagem o foco do ensino da linguagem era deslocado: a gramática da língua deixava de ser o ponto mais importante e dava lugar às relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento em que falam e escrevem.

Geraldi apontava então para a questão das diferentes variedades linguísticas dos alunos que ocupavam as salas de aulas de nossas escolas e enfatizava que o professor não deveria nem ignorar essas variedades nem trabalhar apenas com elas mas sim “ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc”. (p. 45, 46)

Como fazer isso?

Para Geraldi seria necessário que o professor repensasse o conteúdo que pretendia ensinar: muito do tempo das aulas de Língua Portuguesa era utilizado para ensinar a metalinguagem de análise da língua e não a língua propriamente dita: *“uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir das quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso”*. (p. 47)

A metalinguagem deveria ser utilizada apenas quando a descrição da língua fosse necessária para alcançar o domínio da variedade culta / padrão.

Geraldi concluía essa reflexão reafirmando a necessidade de que o professor repensasse o “para quê” de sua atividade de ensino pois a resposta a essa pergunta provocaria mudanças em sua prática de sala de aula.

No texto “Unidades Básicas do Ensino de Português” os professores encontravam sugestões de atividades que procuravam demonstrar, na prática, a articulação entre a

atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem a partir de uma discussão sobre as três práticas que deveriam compor o trabalho com a linguagem da 5ª à 8ª série do 1º grau: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística.

1. A Prática da Leitura de Textos

Geraldí propunha que a prática da leitura de textos fosse desenvolvida a partir da leitura de contos, crônicas e reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc (textos curtos) e romances e novelas (narrativas longas).

Com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, o professor deveria selecionar um número de obras literárias e colocá-las à disposição dos alunos para que escolhessem o que desejassem ler. Essa leitura deveria ter início na sala de aula e continuidade fora dela conforme o que fosse combinado com os alunos. Quando o aluno acabasse a leitura de um livro ele deveria trocar de livro com algum colega.

Geraldí sugeria que o professor não fizesse cobranças a respeito dessa leitura: nenhuma prova, ficha de leitura ou trabalho deveria ser realizado. A avaliação deveria incidir sobre a quantidade de livros lidos pelos alunos. Essa informação poderia ser obtida através do registro das trocas de livros que os alunos efetuassem.

De acordo com Geraldí seria possível estabelecer um critério de leitura de 10 livros por aluno por ano letivo, o que permitiria ao aluno “realizar estudos de literatura durante o segundo grau, além de ter criado, espera-se, o hábito de leitura”. (p. 51)

O ponto primordial deste trabalho seria a aquisição do gosto de ler pelo prazer de ler e não em função de cobranças escolares.

Já a prática de leitura de textos curtos, cuja temática deveria ser de interesse dos

alunos, deveria ser realizada a partir de um mesmo texto para todos os alunos durante o horário da aula e estaria relacionada à prática de produção de textos.

2. A Prática de Produção de Textos

Partindo de uma crítica à produção de textos tal como vinha sendo realizada por professores e alunos, Geraldi ressaltava o caráter artificial da produção de textos na escola, uma vez que o aluno escrevia tendo em vista a leitura e correção do professor.

Para evitar essa situação, sugeria que o professor estabelecesse um destino para os textos, o que deveria ser comunicado ao aluno desde o início do ano letivo. Algumas possibilidades seriam: antologia de histórias, organização de jornal mural, jornal mimeografado e publicação em jornal local.

A avaliação desses textos deveria recair sobre o processo de sua produção e não no texto final: “ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último. Pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso, independente de se organizar um teste ou prova”. (p. 58)

Esses textos produzidos pelos alunos serviriam de material para as aulas de análise linguística.

3. A Prática de Análise Linguística

Em relação à prática de análise linguística, Geraldi apresentava um conjunto de atividades cuja compreensão levava em conta que o ensino da gramática deveria ter como objetivo auxiliar o aluno e por isso teria que ser realizado a partir do texto do próprio aluno.

A preparação dessa aula seria a leitura desses textos e deles o professor selecionaria apenas um problema para cada aula. O texto deveria ser retomado e reescrito a partir do aspecto abordado na sala de aula.

Esse trabalho poderia ser realizado individualmente ou em grupos e necessitaria apenas do Caderno de Redações dos alunos, de um caderno de anotações, dicionário e gramáticas.

O objetivo desse trabalho seria “a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto correção de textos produzidos pelos próprios alunos”.
(p. 68)

Para as três práticas apresentadas nesse texto, Geraldí apresentava alternativas de trabalho para os professores das séries finais do primeiro grau, sempre apontando possíveis problemas e sugestões de como trabalhar com eles. No entanto, fazia questão de ressaltar a necessidade de que essas sugestões fossem adaptadas à realidade de cada escola e de cada sala de aula, vislumbrando a possibilidade de realização de outras atividades que também pudessem conduzir o aluno a um melhor desempenho nas situações de uso da linguagem.

Ao mesmo tempo em que desenvolviam-se inúmeras reflexões a partir do paradigma sócio-histórico, tinha início uma ampla discussão sobre reflexões elaboradas a partir de um outro paradigma: o construtivista.

A apropriação das idéias de Emília Ferreiro, construídas a partir de investigações e reflexões sobre a psicogênese da língua escrita, lançou uma outra luz sobre os estudos da linguagem escrita.

Essas investigações abrangiam diferentes momentos de produções escritas espontâneas colocadas no papel pela criança desde o início do processo de aquisição da linguagem escrita. Do ponto de vista de Emília Ferreiro, esse material poderia revelar não só as tentativas de sistematização, mas também a busca de regularidades e os primeiros

passos da criança na procura de uma compreensão da linguagem escrita. Assim, a autora propõe que uma nova perspectiva seja adotada para a observação do processo de aprendizagem: a perspectiva do sujeito que aprende.

Segundo Ferreiro (1985), este sujeito que aprende não deve ser entendido como mero expectador do processo de aprendizagem, mas como alguém que *“se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”*.

Antes de chegar à escola, ao entrar em contato com materiais escritos e com outros usuários de sua língua, a criança começa a construir sua experiência com a linguagem. Não é a escola que determina o momento em que a criança pode dar início à sua aprendizagem e o momento em que deve parar: *“o processo de aquisição da linguagem precede e excede os limites escolares”* (Ferreiro, 1981).

Desenvolvendo toda sua pesquisa sobre a linguagem a partir da perspectiva teórica de Piaget, Ferreiro compreende a construção do conhecimento como resultado da interação do indivíduo com o real e, assim como Piaget, confere pouca relevância ao contexto histórico e social do desenvolvimento cognitivo.

Assim, mesmo trazendo importantes contribuições para os estudos da aquisição da linguagem, ao relegar o fator social a um segundo plano em suas investigações, seu trabalho deixava abertas algumas questões para as quais os educadores ainda continuavam a procurar explicações.

Algumas dessas explicações começaram a surgir a partir da reflexão sobre as idéias dos autores sócio-históricos que, a partir de meados da década de 70, tornaram-se mais

conhecidas e difundidas em nosso país.

A partir desse momento, em diferentes pontos do país começavam a ser elaboradas novas propostas de ensino. Esse movimento de elaboração de novas propostas ganhou impulso com a eleição de governos de oposição ao regime militar que “*advogavam uma postura democrática e participativa em relação à formulação e implementação de políticas públicas*”. (Barreto, 1996:93)

Professores da rede pública de ensino, técnicos e consultores das universidades em diferentes estados dos país passaram a propor novas diretrizes curriculares buscando uma mudança de perspectiva a partir do estabelecimento de novos parâmetros para o ensino brasileiro.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a apresentação de propostas que tornavam práticas de leitura e escrita constantes no espaço escolar tinha por objetivo a formação de alunos leitores e produtores de textos.

Analisando várias propostas curriculares desenvolvidas durante a década de 80, Geraldi, Silva e Fiad (1996:315) concluem que “*praticamente todos os textos explicitam uma concepção de linguagem que fundamenta todo o trabalho a ser realizado no ensino. Decorrente dessa concepção de linguagem, um conceito básico é o de texto, que está presente em muitos dos documentos. A relevância do aspecto social da linguagem e de suas conseqüências para o ensino é destaque de treze dos quatorze textos analisados. Finalmente, a proposta de uma nova organização do ensino de português encerra a maioria dos documentos*”.

A concepção de linguagem a partir da qual foram elaboradas essas propostas curriculares era baseada na noção de interação verbal, ou seja, partia do princípio que

tanto a linguagem oral quanto a escrita se constituem e são adquiridas nas situações de interação verbal. Tal concepção redimensionava não só a relação sujeito-linguagem, uma vez que pressupunha uma relação de mútua dependência entre linguagem e sociedade, mas também, ao incorporar o conceito de dialogismo, o papel do interlocutor nas diferentes situações de uso da linguagem.

Como consequência da adoção dessa concepção de linguagem, o texto, produto da interação verbal, passou a ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos problemas enfrentados pelas diferenças de cultura e linguagem entre a escola e o seu público, tornou-se inadiável o reconhecimento da variação linguística enquanto realidade presente no cotidiano da escola. As novas práticas de ensino deveriam possibilitar aos alunos o domínio da variedade socialmente privilegiada a partir de um trabalho que respeitasse as variedades socialmente desprivilegiadas dominadas pelos alunos.

Todo o trabalho com leitura e escrita foi submetido a um processo de revisão e reorganização e passou a ser baseado não mais em listas de conteúdos a serem cumpridos anualmente, mas em práticas a serem desenvolvidas entre sujeitos em interação no espaço compartilhado da sala de aula.

Dessa forma, em sua grande maioria, as propostas elaboradas nesse período apropriavam-se de alguma forma de elementos apresentados nos paradigmas sócio-histórico e construtivista.

A narrativa da história de mudança da proposta pedagógica na escola aqui investigada insere-se nesse contexto de discussões e profundas alterações no cenário do ensino brasileiro.

Capítulo 2

Escola na história

Para Conhecer a Escola...

O desenvolvimento deste trabalho veio a caracterizá-lo como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Considerando a sala de aula como um fenômeno educacional, inserido em um contexto social historicamente localizado, optei pela observação direta de uma das salas de aula para apreender e caracterizar a dinâmica das práticas de ensino nela instauradas pela nova proposta de ensino .

De acordo com André (1989:39) *“o estudo da atividade humana em sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social”*.

Assim, durante todo o primeiro semestre de 1996, procurei estar atenta a todas as variáveis que faziam parte do processo de ensino-aprendizagem em questão, a partir de observações, entrevistas e análise de documentos.

Ludke e André (1986:26) afirmam que *“a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, o que apresenta uma série de vantagens”*. Dentre as vantagens apontadas pelas autoras estão o fato de que a observação direta é a melhor forma de verificação da ocorrência de um fenômeno, a possibilidade do pesquisador se aproximar da perspectiva dos sujeitos de seu estudo e a possibilidade de descobrir aspectos novos do problema.

As observações foram por mim realizadas em uma das salas de aula de 1ª série do período da tarde e compreenderam as aulas de Língua Portuguesa, as consultas à biblioteca da escola e outras atividades que envolviam leitura e escrita, tais como a “Hora do Conto”

e a consulta à biblioteca de sala.

Essa escolha deveu-se ao interesse demonstrado pela professora de que meu trabalho fosse realizado em sua sala de aula. Assim, desde o primeiro dia de aula estive na classe como parte integrante do grupo.

Não era desconhecido dos alunos o motivo pelo qual eu estava ali presente e minha presença não despertava grande curiosidade. Poucas vezes os alunos perguntavam o que eu estava escrevendo ou por que. Acredito que a minha presença desde o primeiro dia de aula e a frequência com que estive participando das atividades tenham facilitado minha convivência com o grupo.

Do total de cento e cinco horas de observações, registradas através de anotações num diário de campo e de gravações em áudio, constaram descrições de locais, dos sujeitos envolvidos, das atividades realizadas pela professora com seus alunos, reconstrução de diálogos e fatos que compõem o quadro a partir do qual procurarei desenvolver minha análise.

Algumas informações complementares foram obtidas através da realização de cinco entrevistas semi-estruturadas sendo duas com a professora da sala de aula observada, uma com a bibliotecária, uma com a coordenadora de área e uma com a coordenadora pedagógica da escola. A realização dessas entrevistas, *“que se desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (Ludke e André, 1986:34), teve como objetivo obter maiores subsídios para a análise dos dados. Estas entrevistas foram registradas através de gravações em áudio e posteriormente transcritas.

A proposta pedagógica da escola, o planejamento escolar e o projeto de trabalho

com Língua Portuguesa para a primeira série foram os únicos documentos escritos aos quais tive acesso. Nesses documentos encontravam-se explicitados os pressupostos teóricos e as diretrizes para a realização do trabalho a ser desenvolvido pelas professoras, bibliotecárias e coordenadoras em 1996.

Infelizmente, não havia na escola um registro ou documentação dos momentos iniciais da implantação da nova proposta pedagógica. Assim, as entrevistas realizadas foram fundamentais para a recuperação dos fatos acontecidos nesse momento inicial.

A Escola

A escola em que realizei este trabalho de pesquisa, daqui para frente escola A, começou a funcionar no dia 8 de outubro de 1900. Em seus primeiros anos mantinha um esquema de internato, aceitando apenas meninas. A partir de 1927 passaram também a ser aceitas matrículas de alunos do sexo masculino.

Entre seus idealizadores constavam figuras ilustres da sociedade campineira, que apoiavam a direção da escola nos casos de necessidade.

Assim como outras cidades do interior do estado de São Paulo, no início do século Campinas viveu um momento de intensas transformações. O crescimento da cidade, favorecido pelos lucros obtidos com as plantações de cana de açúcar e café, foi sinônimo de melhores condições de vida para a população: transporte, praças, calçamento de ruas, redes de água e esgoto e iluminação pública.

Nesse contexto foi fundada a escola A.

Seus fundadores procuravam um modelo de educação diferente do apresentado pelas escolas públicas para oferecer às moças de suas famílias. Para concretizá-lo, criaram a escola e selecionaram professores e diretores que se identificavam com o perfil da escola.

Inicialmente a seleção de professores encontrou algumas dificuldades, uma vez que a grande maioria das candidatas preferia trabalhar nas escolas públicas.

Além das disciplinas que compunham o currículo escolar completo, a escola sempre ofereceu orientação religiosa aos seus alunos.

De certa forma conservadora em relação aos valores morais e éticos transmitidos a seus alunos, mas sempre procurando inovar no que diz respeito à proposta curricular, a

escola A procurou acompanhar as transformações pelas quais passou a sociedade neste século.

Atualmente a escola A localiza-se “num bairro antigo, próximo ao centro da cidade, formado por uma área residencial, a maior parte constituída de prédios e uma vasta área comercial e de prestação de serviços”. (Planejamento Escolar, 1997: 26)

Sua estrutura física compreende:

I – Salas de aula

24 salas de aula

II – Salas da Equipe Pedagógica

Coordenação Pedagógica

Direção Pedagógica

Orientação Educacional

Professores

Psicologia escolar

III – Salas da Administração

Departamento Pessoal

Direção Administrativa

Secretaria

Tesouraria

IV – Salas Ambientais

Anfiteatro

Atividades Extras

Biblioteca

Educação Física

Galpão

Laboratório de Ciências

Laboratório de Informática

Música

Projeção

Sala de Artes

V – Dependências

C.P.D. (centro de processamento de dados)

Capela

Cozinha / Refeitório

Parque

Portaria de Alunos

Quadra Coberta

Quadras descobertas
Recepção
Xerox

Em 1996, o quadro de profissionais da escola era composto por :

1 diretora
2 assistentes de direção
1 secretária
1 coordenadora pedagógica (pré-escola)
1 coordenadora pedagógica (1ª a 4ª série)
2 orientadores educacionais (1ª a 4ª série)
1 coordenadora pedagógica (5ª a 8ª série)
1 orientadora educacional (5ª a 8ª série)
2 psicólogas escolares
19 professores polivalentes
6 auxiliares de classe
13 especialistas em pré-escola
3 professores de Matemática
3 professores de Português
3 professores de Educação Artística
3 professores de Educação Física
3 professores de Ciências
2 professores de História
2 professores de Geografia
2 professores de Orientação Cristã
2 professores de Língua Estrangeira (inglês)
1 professor de Filosofia
1 professor de Desenho Geométrico
Segurança*
Auxiliares de Limpeza*

Com exceção dos funcionários responsáveis pela limpeza, segurança e secretaria, todos os profissionais acima citados eram pedagogos, mestres ou especialistas em suas áreas específicas de atuação.

* O número relativo aos funcionários responsáveis pela limpeza e segurança não consta do planejamento escolar de 1996.

No ano em que este trabalho foi realizado a escola atendia uma população de aproximadamente 1120 alunos provenientes do bairro em que está localizada e de suas imediações.

É uma clientela que *“tem nível sócio-econômico médio e médio alto, possui casa própria, computador (40% está ligada à Internet), telefone, assina pelo menos um jornal diário e uma revista semanal, tem material bibliográfico para pesquisa em casa, desfruta de atividades culturais e de lazer tais como cinema, teatro, viagens, academias, clubes, etc.*

A maioria dos pais dos alunos tem curso superior, emprego fixo ou negócio próprio, pertence a diferentes religiões e está preocupada com a escolarização e formação moral de seus filhos.” (Planejamento Escolar, 1997, 26)

Esses alunos encontravam-se distribuídos pelos cursos de pré-escola e 1º grau, que compreendem desde o maternal I, maternal II, jardim e pré até a 8ª série, numa média de 24 alunos por sala de aula nos períodos da manhã e tarde. Os alunos do maternal I até a 4ª série frequentavam a escola no horários de 08:00 às 12:00 ou 13:00 às 17:00 horas e os alunos de 5ª a 8ª série nos horários de 07:10 às 12:40 ou 13:00 às 17:40.

Diariamente, no horário de intervalo entre as aulas do período da manhã e da tarde e após o encerramento das aulas do período da tarde, as auxiliares de limpeza faziam a arrumação de todas as salas de aula. Geralmente, as professoras informavam essas auxiliares sobre a disposição das carteiras necessária para o desenvolvimento da aula. Assim, quando os alunos chegavam à sala de aula, esta já se encontrava preparada para as atividades do dia. Isso não impedia que essa disposição fosse alterada no decorrer da aula.

A professora, os alunos e a sala de aula.

A professora da sala de aula observada, daqui para frente professora R., formou-se em Magistério pelo Instituto de Educação Carlos Gomes de Campinas e em seguida graduou-se no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUCCAMP.

Dentre os cursos de especialização que realizou constam: Educação Infantil (PUCCAMP / 1989) , Alfabetização (UNICAMP / 1993) e Psicologia Educacional (PUCCAMP / 1995). Além destes, frequentou cursos de atualização sobre Montessori, Freinet, Decroly e Emilia Ferreiro, entre outros.

Sua chegada à escola A ocorreu em 1986. Era seu décimo primeiro ano como professora alfabetizadora.

Nessa época, a professora R. já estava trabalhando sem a cartilha em uma outra escola em que a própria equipe de professores confeccionava o material para os alunos.

Quando chegou à escola A, R. teve que voltar a trabalhar com a cartilha. No entanto, as discussões e os questionamentos a respeito da possibilidade de uma mudança na proposta pedagógica da escola já estavam em andamento e algum tempo depois ela pode abandonar o uso da cartilha

De acordo com R., a escola A sempre ofereceu todas as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho dos professores e sempre respeitou sua autonomia em sala de aula. Além disso as solicitações de material eram sempre atendidas e a coordenação sempre esteve aberta à troca de informação, ao diálogo.

R. considera que “o trabalho desenvolvido na escola A era um trabalho de equipe, de conjunto, e que o espírito de colaboração, de não-competição era fundamental para o

desenvolvimento do trabalho de todos”. (Prof^a da 1^a série, 30/06/98)

Em relação ao trabalho com a leitura, R. acredita que: *“se queremos formar leitores devemos ler, ler, ler ... e ler com prazer, com entonação, com suspense, com motivação. As crianças precisam sentir que a gente gosta de ler e que a leitura é tão agradável quanto o filme que a gente vê muitas vezes e gosta, ou a brincadeira preferida do dia. A leitura deve fazer parte da rotina da criança e da escola”*. (Prof^a da 1^a série, 30/06/98).

O grupo de alunos com o qual a professora R. trabalhou durante o ano de 1996 era composto de vinte e três alunos sendo dez meninas e treze meninos com idade entre 6 e 7 anos . Todos estavam cursando a 1^a série do 1^o grau pela primeira vez.

A sala de aula em que R. trabalhava com seus alunos era ampla e bem iluminada e localizava-se no segundo andar do prédio principal da escola A. De suas janelas era possível avistar o pátio da frente da escola e a avenida em que está localizada. Além das mesas e cadeiras dos alunos e da professora, essa sala possuía uma lousa, um mural, quatro estantes e dois armários.

Uma escola fazendo história

Reflexões a respeito da aquisição da leitura e da escrita, denúncias de existência de uma crise de leitura e leitores - escolarizados - e a apresentação de novos parâmetros para o ensino mobilizaram escolas e professores para práticas renovadas que garantissem a formação de leitores assíduos e críticos e superassem as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem.

A história de mudança na proposta pedagógica da escola A começa ao final da década de 80 em meio a esse contexto. Pensando em reconstruir uma parte dessa história, meu maior obstáculo foi a ausência de registros, anotações e documentações. Nos momentos iniciais do processo de mudança não havia uma preocupação em registrar as reuniões, as discussões, os conselhos pedagógicos, as reuniões de pais e professores e as práticas que estavam sendo implementadas nas salas de aula.

Assim, foi através da memória e das lembranças de alguns dos personagens envolvidos nessa história, nas entrevistas realizadas ao longo deste trabalho, que essa história acabou se revelando.

Os primeiros passos em direção a essa mudança foram dados no final da década de 80, quando os professores da escola A, tomando conhecimento dos novos paradigmas e das novas práticas neles apoiadas, passaram a questionar o trabalho que vinham desenvolvendo até então, demonstrando uma certa insatisfação em relação aos resultados alcançados com seus alunos.

A circulação das idéias e reflexões de Geraldi e Ferreiro, através de cursos, leituras e palestras acontecia de forma cada vez mais intensa. Era inevitável que acabassem

gerando transformações nas práticas de ensino uma vez que desencadeavam questionamentos e reflexões por parte dos profissionais ligados à educação.

De diferentes formas, orientadores, coordenadores e professores iam se apropriando das idéias desses autores e inserindo mudanças em suas práticas de sala de aula.

Na escola A, as aulas de 5^a a 8^a séries já vinham passando por mudanças em sua estrutura e em seu conteúdo e os alunos começavam a experimentar uma nova maneira de lidar com os diversos conhecimentos dispostos nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o contato do aluno com a leitura e a escrita passava a ocorrer dentro de um novo enfoque. Os professores deixavam de adotar livros de questionável qualidade literária, tradicionalmente recomendados para leitores de 5^a a 8^a séries, substituindo-os por clássicos da literatura brasileira e universal. Paralelamente, dedicavam-se à realização de um trabalho através do qual os alunos tinham a oportunidade de passar a abordar, ler e analisar textos, estabelecendo relações, fazendo transferências e tecendo comparações. A intenção era de que, a partir de um trabalho assim sistematizado, o aluno viesse a estabelecer uma relação com a leitura a partir de um parâmetro de qualidade para a escolha dos livros que iriam construir sua experiência como leitor.

O bom andamento deste trabalho encontrava alguns obstáculos quando tinha início o ano letivo das 5^{as} séries. Os alunos de 1^a a 4^a série, não possuindo uma experiência mais significativa de contato com leitura e escrita, apresentavam dificuldades frente ao que era proposto a partir de então.

Na escola A,

“a pré-escola trabalhava com a coordenação motora das letras e não mexia com a

escrita. A criança do pré não escrevia e a da 1ª série começava a escrever dentro de uma proposta cartilhesca...” (Coord. Pedagógica, 02/12/96)

O trabalho de aquisição de leitura e escrita realizado na 1ª série do 1º grau tinha por referência a utilização da cartilha. Esta cartilha, elaborada pelos próprios professores, partia dos mesmos moldes das cartilhas veiculadas pelas editoras: belas ilustrações e textos curtos apresentavam novas letras a cada lição. Ao final de um ano, os alunos, tendo sido expostos aos modelos e exercícios presentes na cartilha, deveriam ser capazes de ler e escrever. No entanto, sem uma ênfase maior no trabalho com textos que não fossem os da cartilha, a leitura constituía-se numa preocupação esporádica nas quatro séries iniciais do 1º grau.

No ano de 1988 já era relevante a insatisfação do corpo docente em relação a essa proposta:

“Quando eu cheguei aqui era a cartilha também... a cartilha da pata... silabado... aquela coisa de cartilha. Em 86 e 87 eu continuei trabalhando com essa cartilha. Em 88 (...) já estávamos mais imbuídas da coisa da escrita, de ver como que isso acontecia com as crianças...estávamos até preocupadas porque, teoricamente, a gente tinha recebido muitas informações através de cursos e palestras...” (Profª da 1ª série, 11/10/96)

Nas reuniões com a coordenação da escola A, alguns professores passaram a relatar e comentar as experiências que vivenciavam nas outras escolas em que trabalhavam e que seguiam uma outra direção para o trabalho com a linguagem. Ao mesmo tempo em que visualizavam a possibilidade de trazer para a escola A o que vinha acontecendo nas outras escolas, esses professores tiveram que lidar com a resistência de colegas que não aceitavam

uma possível mudança.

Havia então uma vontade de transformar a realidade das salas de aula de 1ª a 4ª série mas, por insegurança e pela incerteza em relação aos caminhos a seguir, os professores e a escola não conseguiam romper totalmente com a proposta que conheciam:

“...para o professor que trabalha com alfabetização tirar realmente a cartilha das mãos e acreditar naquilo e ver aquilo acontecendo dentro da sala de aula era uma coisa muito difícil... era uma resistência muito grande...” (Profª da 1ª série, 11/10/96)

No início de 1989, a coordenação da escola A concluiu que era chegada a hora em que sua proposta de ensino deveria passar por uma reformulação, o que acabou ocorrendo a partir do segundo semestre desse mesmo ano.

Para que a implementação de uma nova proposta pedagógica se tornasse realidade, a escola, como um todo, passou por uma série de mudanças. Da organização das salas de aula à localização da biblioteca, da preparação do corpo docente ao trabalho de coordenação... Todos os setores da escola foram repensados e reorganizados para que o trabalho proposto fosse desenvolvido dentro de condições favoráveis ao seu êxito.

Para dar início à discussão em torno de uma nova proposta para a escola e promover as mudanças desejadas, uma nova coordenadora pedagógica passou a fazer parte do grupo. A intenção da direção da escola, ao contratá-la, era de que ela desse início ao processo de reestruturação da proposta de ensino da 1ª à 4ª série. Configurando-se como uma necessidade fundamental para todos os professores, a proposta de ensino de Língua Portuguesa foi a primeira a ser apresentada.

Chegando à escola A no segundo semestre de 1989, a coordenadora pedagógica procurou não fazer mudanças mas sim observar e avaliar tudo o que era realizado até o

momento. Desta forma, teve oportunidade de conhecer a realidade dos professores e da escola como um todo. A partir da leitura de uma bibliografia específica na área, ela e os professores passaram a se reunir com o objetivo de discutir e refletir sobre o que seria a nova proposta que estava para ser construída pela escola.

Sob sua orientação, alguns professores começaram a realizar pequenas mudanças em sala de aula. A produção escrita foi uma das atividades que passaram a ser realizadas de forma mais intensa. Esse trabalho acabou revelando aos professores que, quase ao final do ano escolar, seus alunos não tinham ainda adquirido a escrita alfabética. Foi possível perceber que, quando tudo era dirigido nos moldes da cartilha, os alunos conseguiam realizar o que era solicitado. No entanto, quando se tratava de uma produção de texto espontânea, não era possível identificar, no que os alunos escreviam, elementos que caracterizassem o domínio de uma estrutura textual.

Após pouco tempo de dedicação ao trabalho com a produção escrita dos alunos, os professores puderam notar a ocorrência de mudanças significativas nos textos escritos por seus alunos, o que foi mais um fator de motivação para a realização de mudanças em suas práticas.

Ainda no final de 1989, uma professora de uma outra escola, que já vinha desenvolvendo uma proposta de ensino de leitura e escrita por ela considerada “construtivista”, foi convidada a fazer uma palestra na escola. Nesta palestra ela procurou relatar sua experiência e apresentar o material com que vinha desenvolvendo suas aulas, comentando como procedia à sua elaboração e preparação. Esta palestra foi muito relevante para ilustrar para os professores o que até então eles conheciam apenas de forma teórica.

Inúmeras reuniões foram realizadas com o intuito de preparar os professores para o trabalho a partir de novos parâmetros e proceder à elaboração, em conjunto, do projeto que seria desenvolvido durante o 1º bimestre de 1990.

“A coisa que foi mais marcante e que é marcante em todos os trabalhos aqui nessa escola é que a gente trabalha junto com o professor...” (Coord. Pedagógica, 02/12/96)

Diferentemente do que ocorria até o ano anterior, os professores não tinham mais em suas mãos o planejamento de todas as atividades a serem desenvolvidas durante o ano. Todo o trabalho passava a ser determinado pelo ritmo e necessidade dos alunos:

“... em 90, para as primeiras séries não havia aquela coisa de distribuição de conteúdo... Ela [coord. pedagógica] falou: ‘Vamos fazer um projeto inicial, com as letras do alfabeto, com o nome das crianças e vamos ver o que vai acontecer’. Foi só isso o que nós planejamos...” (Profª da 1ª série, 11/10/96)

Caminhando passo a passo, sem saber exatamente o que viria depois de encerrada cada atividade, lidando com incertezas, a escola como um todo passou a incorporar uma nova visão de ensino.

“Ela [coord. pedagógica] pedia para os professores elaborarem, depois sentava e discutia...prá gente poder ir caminhando. Foi assim...sabe...eu nunca sabia o que eu ia dar no bimestre seguinte, na semana seguinte, no mês...” (Profª da 1ª série, 11/10/96)

Não havia mais a preocupação de se cumprir um determinado planejamento até o encerramento das aulas. Ao terminar o ano letivo, os professores de uma série informariam aos professores da série seguinte o que haviam realizado e estes dariam início a seu trabalho a partir desse ponto.

A programação das atividades ia acontecendo a cada encontro dos professores, a partir do relato de suas experiências, do que parecia sinalizar a direção mais correta, do que apontava resultados mais concretos e significativos.

Em sala de aula, os professores passaram a contar com a existência de uma biblioteca de classe, na qual tanto eles quanto os alunos encontravam um pequeno acervo disponível para leitura

Assim, à coordenação pedagógica coube o suporte didático necessário ao professor para o desenvolvimento da nova proposta. Para complementar o trabalho da coordenação pedagógica, em 1992, foram criadas as coordenações para as áreas específicas. Estas vieram a contribuir na formação teórica do professor.

Discutir e refletir sobre o conceito que o professor tinha do processo de ensino-aprendizagem foi a primeira tarefa da coordenadora da área de Português. Em seu ponto de vista, era fundamental que ele tivesse consciência da opção que estava fazendo e com ela estivesse comprometido:

“O que eu acho que foi corretíssimo foi primeiro trabalhar a visão do professor... a postura do professor... Então o próprio professor começou a perceber que as coisas não caminhavam bem por ali...” (Prof^a da 1^a série, 11/10/96)

Essa mudança na postura do professor foi o ponto principal trabalhado pela coordenadora da área de Português:

“Eu pensei que o trabalho era de mudança de mentalidade... Não adiantava nada dar a parte teórica se elas não mudassem a mentalidade que tinham frente ao texto. Então eu tentei despertar nelas o prazer da leitura...” (Coord. de Área, 07/11/96)

Assim, durante as reuniões com essa coordenadora, as professoras tinham a oportunidade de adquirir uma fundamentação teórica mais ampla e também vivenciar as situações vivenciadas por seus alunos em sala de aula. As professoras produziam textos, liam, faziam reconhecimento dos elementos de um texto e também a interpretação do que era lido:

“ Eu tentava fazer esse trabalho teórico...então lia um texto, destrinchava, pegava um texto literário e fazia a interpretação. Pegava textos de diversos níveis para fazer a identificação em cima de cada padrão de texto que atendesse o interesse de cada professor em cada série”. (Coord. de Área, 07/11/96)

O início desse trabalho teve como objetivo tornar o professor apto a um trabalho mais intenso e profundo com a leitura, sem o que a proposta que estava se construindo não se viabilizaria:

“ Então eu trabalhei basicamente com mudança de mentalidade, fazendo estudo teórico mesmo do texto, texto literário, trabalhando interpretação de texto...Uma nova abordagem do trabalho de gramática, como construir uma aproximação do conceito, levantar um corpus para apresentar para a criança...” (Coord. de Área, 07/11/96)

Essa experiência junto à coordenadora de Português foi muito importante para os professores para que eles se sentissem seguros no desenvolvimento da nova proposta e para o desafio que ela seria:

“Essa coordenação de área foi muito boa para nós, foi o que nos deu segurança, que deu sustentação realmente... Porque às vezes você queria fazer alguma coisa...mas não tinha certeza se era por ali mesmo... Nós precisávamos de um outro respaldo, não só da

coordenação pedagógica, mas de alguém específico...” (Prof^a da 1^a série, 11/10/96)

A idéia nesse momento era ultrapassar a simples colocação de livros à disposição dos alunos para incentivar a leitura e propor um trabalho efetivo, sistematizado, que realmente provocasse o interesse dos alunos pela leitura e os capacitasse como leitores. O professor tinha que ser um leitor diante desse aluno e tinha também que estar preparado para selecionar textos e identificar a qualidade desses textos para poder trabalhá-los. A partir da sugestão de um bom número de textos, de complexidades diferentes, de maior ou menor qualidade literária, o professor estaria oferecendo ao aluno a oportunidade de construir uma experiência enquanto leitor e um parâmetro para definir a qualidade de um texto.

A proposta da coordenadora da área de Português era de que os professores estivessem instrumentalizados para a realização de um trabalho guiado pelo interesse do aluno. Para tanto, seria necessário que estes dominassem uma vasta bibliografia e tivessem à sua disposição um bom número de atividades preparadas, das quais pudessem lançar mão quando algum interesse surgisse. O que acontecia até então era que, ao surgir algum interesse por um determinado assunto, o professor ainda tinha que se preparar para atender à solicitação dos alunos. Quando isso ocorria, o interesse da classe já era outro.

O trabalho da coordenadora de Português tinha início com a triagem dos livros que chegavam à escola:

“Eu recebia todos os livros das editoras, triava e selecionava os que achava que tinham qualidade, que poderiam sustentar um trabalho e passava para eles lerem, ficharem... Nesse fichamento eu queria um estudo da narrativa...” (Coord. de Área, 07/11/96)

Até então, a aproximação do texto infantil tinha como motivo a utilidade do texto para uma determinada atividade, mas o critério de qualidade não existia:

“Então eu trabalhei o conceito de narrativa com elas, o conceito de literatura, de o que é uma obra literária, o que que é qualidade numa obra literária...” (Coord. de Área, 07/11/96)

A partir dessa experiência, os professores passaram a perceber melhor os limites de um texto e até sua utilidade em certos momentos:

“Eu nunca limitei que elas usassem textos que sabidamente não tinham qualidade mas eram utilitários para um determinado momento do trabalho. Mas elas tinham que ter consciência que aquele livro só rendia aquilo...” (Coord. de Área, 07/11/96)

A intenção da coordenadora de Português era de que os professores passassem a desafiar seus próprios limites enquanto leitores para que o trabalho que começavam a realizar com os alunos pudesse ter seus limites ampliados.

É importante ressaltar que, embora os professores falassem em “Proposta Construtivista” de ensino, tanto sua prática junto às coordenadoras como em sala de aula pareciam tender à linha de trabalho proposta pelos autores sócio-históricos. No entanto, é possível compreender esse equívoco pelo fato de que durante a década de 80 o nome de Emilia Ferreiro tenha sido citado à exaustão em todos os encontros sobre educação. Além disso, a presença forte de editoras veiculando material sob o rótulo de “Proposta de Emília Ferreiro” contribuiu em grande parte para que equívocos como esse acabassem ocorrendo.

Uma Nova Proposta...

A proposta de ensino de leitura e escrita da escola A tinha por meta o desenvolvimento de um trabalho a partir do qual a formação de leitores assíduos e críticos, capazes de estabelecer relações, fazer comparações e realizar transferências, pudesse vir a se tornar realidade.

Para atingir essa meta, a coordenação acreditava ser indispensável colocar o aluno mais próximo de materiais escritos, resgatando a prática do ler e ouvir histórias através de um trabalho sistematizado dentro e fora dos limites da sala de aula.

Na 1ª série, essa aproximação viria a ser construída através da implementação de uma biblioteca de classe, da reformulação da biblioteca da escola, da realização da ‘hora do conto’ e do desenvolvimento de ‘projetos literários’.

A biblioteca de classe

No texto “Unidades Básicas do ensino de Português”, Geraldi (1981) propunha que a prática de leitura de narrativas longas se desse a partir da criação de um acervo com um determinado número de livros que ficariam à disposição dos alunos. Para dar início a esse trabalho, cada aluno escolheria um livro cuja leitura se iniciaria na própria sala de aula e poderia ter continuidade fora dela. Nenhuma cobrança deveria ser feita uma vez que seu objetivo seria o de criar e desenvolver o gosto pela leitura. A única avaliação deveria incidir sobre o aspecto quantitativo, através de anotações das retiradas e devoluções de livros realizadas pelos alunos.

Geraldi sugeria ainda formas através das quais o professor pudesse estar

conseguindo os livros necessários para a realização do trabalho, como a aquisição pelos alunos, a biblioteca escolar, pedido de auxílio a clubes de serviço e pedidos a editoras, dentre outros.

Seria importante ainda que a seleção das obras que fariam parte do acervo fosse realizada de forma criteriosa, dependendo do público que estaria fazendo uso desse material. Conforme afirmava Geraldí (1981:53) *“é preciso ter em mente que obras destinadas a alunos da 5ª série noturno não podem ser idênticas àquelas destinadas a crianças”*.

Além disso o professor, ao fazer a avaliação sobre o número de livros lidos pelos alunos, deveria estar atento aos eventuais motivos pelos quais os alunos não tivessem realizado a leitura prevista e não apenas ao número em si, lembrando-se sempre do objetivo inicial desse trabalho: a aquisição do gosto de ler pelo prazer de ler.

A partir da instauração da nova proposta de ensino de leitura e escrita na escola A, professores e alunos passaram a contar com a existência de uma biblioteca em sala de aula. De certa forma, essa proposta se apropriava de alguns princípios gerais da proposta de trabalho com narrativas longas apresentada por Geraldí em 1981.

Assim, a biblioteca de classe foi pensada como uma forma de diminuir a distância entre o leitor e o livro e despertar o aluno para a presença do material escrito no seu dia-a-dia. Com o desenvolvimento da proposta, essa biblioteca passou a se configurar como uma alternativa para o aluno nos momentos em que poderia dispor de seu tempo em sala de aula. Ao desenvolver as atividades respeitando o tempo de atividade de cada aluno, o professor passou a vivenciar uma realidade em que precisaria oferecer uma opção àqueles que,

tendo realizado sua tarefa, dispunham de um período de tempo livre até que todos os seus colegas também tivessem finalizado as suas. A utilização da biblioteca de sala poderia ser essa opção desde que o professor fizesse um trabalho de aproximação com o material escrito provocando no aluno o interesse pela leitura. A coordenação acreditava que a realização desse trabalho e a existência de materiais escritos à disposição dos alunos poderiam contribuir em grande parte para a busca do texto pelo leitor.

A sala de aula transformou-se em um ambiente de valorização do ato de ler e a possibilidade de dedicar um momento da aula para a leitura apresentava-se como uma boa alternativa àquele aluno que começava a ter seu interesse despertado para o texto escrito.

Como se daria a formação do acervo da biblioteca de sala?

O acervo que estaria disponível na biblioteca de sala de aula deveria ser formado por material doado pelos alunos no início do ano letivo. Assim, quando começavam as aulas, cada professora deveria pedir aos alunos que trouxessem livros, bem como revistas, gibis e jornais, para serem doados à biblioteca de sala.

Inicialmente, a formação do acervo da biblioteca de sala não seguia nenhum critério de seleção: os alunos levavam para a escola qualquer material escrito, não havendo por parte da escola qualquer análise ou avaliação desse material. Quando tiveram início as coordenações de área, a coordenadora da área de Língua Portuguesa passou a instituir como critério para a formação do acervo, uma lista de títulos escolhidos pelos professores juntamente com a coordenação. Esta lista deveria ser proposta aos pais e a escolha do livro a ser doado deveria se dar a partir dos títulos nela sugeridos. Este critério foi estabelecido mediante a constatação de que a biblioteca de sala vinha se tornando um depósito de livros velhos e sem interesse para os alunos. Além disso, a falta de critérios fazia com que um

livro que, em princípio poderia ser interessante para alunos de uma determinada série, viesse a ser encontrado na sala de aula de uma outra série.

Seguindo o critério estabelecido e contando com o fato de que a sala de aula utilizada por uma 1ª série no período da manhã estaria também sendo utilizada por outra 1ª série no período da tarde, professores e alunos poderiam contar com um bom acervo tanto em termos de qualidade como de quantidade de livros.

Além da consulta em sala de aula, a proposta previa que os alunos pudessem levar o material do acervo para casa. Em relação à leitura realizada a partir desse material não haveria nenhuma forma de avaliação. Esse acervo deveria circular entre os alunos de forma livre e a partir do interesse do grupo.

A biblioteca da escola

Na escola A os alunos sempre puderam contar com o funcionamento de uma biblioteca escolar. Nos primeiros anos de sua existência, ela ocupava uma pequena sala de aula com quatro cadeiras para pesquisa e seu acervo limitava-se a seis estantes de livros. A consulta, quando ocorria, era movida pela curiosidade dos alunos. Sua ampla utilização não se constituía em uma das metas da proposta de ensino de então:

“ Naquela época era um outro método que o colégio usava... pesquisa era muito pouco... os alunos tinham a biblioteca mais a título de curiosidade...” (Bibliotecária, 12/11/96)

Ano após ano, a biblioteca passou por modificações. Sua localização na escola foi alterada inúmeras vezes, seu acervo foi aumentado e sua capacidade de atendimento aos usuários também. No entanto, foi apenas com o início do desenvolvimento da nova

proposta de trabalho com leitura e escrita que a biblioteca passou por uma grande reformulação.

Dentro da proposta de formação de leitores, a biblioteca escolar adquiria uma posição de extrema importância: seu acervo teria que atender, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, à demanda de professores e alunos cuja atenção estaria em grande parte voltada para o trabalho com a leitura. Para acompanhar o desenvolvimento da proposta, ela deveria estar passando por um processo de adequação de sua estrutura. Assim, a biblioteca passou por algumas mudanças físicas e teve seu acervo aumentado e organizado para atender à nova demanda.

A partir de 1990, sua localização tornou-se central na escola e ela passou a desempenhar um papel de destaque na vida das pessoas:

“No colégio a biblioteca fica centralizada porque ela é um centro. Tudo ocorre em volta, tanto por parte dos professores, como por parte da coordenação e dos alunos... (...) Tudo parte daqui...” (Bibliotecária, 12/11/96)

A aquisição de livros passou a se dar de forma mais cautelosa:

“Quando eu peguei a coordenação, a primeira coisa que eu fiz foi ver ‘que biblioteca a gente tem’. Porque não tinha... como é que eu podia exigir?... Aí a gente começou a mudar a mentalidade da bibliotecária sobre ‘que livro’ ela iria adquirir. Quando vinham os representantes das editoras a gente fazia questão de pedir. Não queria que eles dessem qualquer coisa, queria que eles dessem coisas que nos interessassem...” (Coordenadora de Português, 07/11/96)

Além dos livros, periódicos como jornais e revistas também passaram a fazer parte

do acervo. Esses periódicos ficavam à disposição dos usuários durante cinco anos. Após esse período, era feita uma seleção de artigos e reportagens que permaneciam na biblioteca. Caso houvesse algum interesse por um material que não estivesse mais à disposição, seriam consultadas outras bibliotecas da cidade. Foi criada também a “Estante das Novidades” onde ficavam expostos os exemplares mais recentes de jornais, revistas e gibis e as mais novas aquisições de livros.

De acordo com a bibliotecária, a biblioteca da escola estava organizada para atender às necessidades de seus usuários. Não havia uma preocupação em relação à aquisição de uma variedade de títulos ou um grande número de exemplares de uma obra. Conforme iam surgindo os interesses, as necessidades, a biblioteca ia dando procedimento à aquisição dos livros ou materiais requisitados. A aquisição de material pela biblioteca não privilegiava o fator quantidade nem o fator diversidade. Toda aquisição partia de uma necessidade real apresentada pela eventual procura dos usuários ou pelo desenvolvimento dos trabalhos propostos pelos professores:

“A biblioteca funciona de acordo com a necessidade da escola... Nós podemos ter de um determinado título 5 exemplares... de um determinado título, só um exemplar...Nós não temos esse problema de colocar tantos exemplares que, por exemplo, você ganha e coloca lá para falar que a biblioteca é grande sendo que 50% não é usado... É de acordo mesmo com a necessidade...” (Bibliotecária, 12/11/96)

A biblioteca possuía um acervo circulante e um acervo apenas para consulta. Segundo a bibliotecária, o acervo de consulta eventualmente poderia circular, mediante autorização:

“Não é que o livro não sai... Não sai com aluno, mas o professor retira... Com autorização o livro também é retirado... Mesmo uma enciclopédia, que geralmente não sai, às vezes acontece de sair da biblioteca... A professora vai fazer um trabalho ou um aluno precisa fazer um determinado trabalho... então a gente deixa circular... Nós não somos taxativos”. (Bibliotecária, 12/11/96)

De todos os livros adotados pela escola, a biblioteca oferecia pelo menos três exemplares aos usuários. Havia também os chamados “livros da moda” que eram os livros de filmes e programas de televisão (como por exemplo ‘Castelo Rá-Tchin-Bun’ e filmes de Walt Disney) dos quais também eram encontrados pelo menos três exemplares no acervo.

De acordo com a bibliotecária, a biblioteca escolar contava ainda com um acervo técnico que vinha sendo atualizado para atender às necessidades de pesquisa dos professores.

Como parte integrante das atividades realizadas dentro da escola, todas as classes tinham um horário semanal reservado para visita à biblioteca. A intenção era que o aluno passasse mais tempo dentro do espaço da biblioteca além daquele necessário para a escolha e retirada de algum material:

“...esse foi um ponto que a coordenadora exigiu...que a biblioteca fosse mais usada... que conhecessem outras funções da biblioteca além da circulante...realizar uma outra atividade dentro da biblioteca”. (Bibliotecária, 12/11/96)

Esse período de tempo poderia ser dedicado à consulta, pesquisa ou realização de alguma atividade. Geralmente, os professores de 1ª série selecionavam um livro e

contavam uma história para seus alunos:

“ Como a professora tem o projeto, o que está acontecendo na sala de aula, ela escolhe um livro para ser lido com os alunos na biblioteca...bem informal, sem cobrança, sem nada. Uma leitura gostosa, uma troca...” (Bibliotecária, 12/11/96)

A bibliotecária também poderia vir a participar dessas atividades. Em geral, ela procurava estar informada dos acontecimentos de sala de aula, dos trabalhos em andamento, para poder indicar livros e sugerir leituras para os alunos.

Depois da escolha de um livro por cada criança e da leitura realizada pela professora, as crianças levavam para casa, juntamente com o livro, uma ficha de leitura. Essas fichas de leitura eram diferentes a cada semana: a cada ficha um novo aspecto das histórias era focado, havia espaço para desenho e pintura. Essas fichas eram depois arquivadas numa pasta e a opinião que cada um deu sobre as histórias era comentada pela professora. No final de cada bimestre esta pasta era atividade de leitura de todos. As crianças observavam e reviam os livros que haviam lido. Depois trocavam suas pastas com os amigos. Lendo os relatórios dos outros, a criança na maioria das vezes ia buscar o livro que o amigo mais gostou de ler para ler também.

A hora do conto

A intenção da coordenação ao propor a realização da “hora do conto” foi resgatar a prática do ouvir histórias, tornando presente no dia-a-dia dos alunos, de maneira agradável, uma experiência lúdica e, através dela, sensibilizar o ouvinte-leitor para uma possibilidade de contato com a leitura.

Essa atividade deveria ocorrer diariamente na 1ª série, contando com a presença

do professor e de todos os alunos. Para sua realização seria feita a escolha de uma história que seria contada ao grupo num clima informal, de descontração. A história poderia ser lida ou contada a partir da memória de qualquer um dos participantes. No caso de se tratar da leitura de textos, estes poderiam ser obtidos na biblioteca da própria classe, na biblioteca da escola ou na biblioteca de alguma outra classe. Nada impediria que o professor ou os alunos trouxessem algo de seus acervos particulares.

No período reservado para a “hora do conto”, professor e alunos se acomodariam pela sala de aula da maneira que considerassem mais agradável. Poderiam também ouvir histórias no pátio, na biblioteca escolar ou em qualquer outro lugar que possibilitasse a realização da atividade. Ao final da atividade não haveria nenhuma forma de avaliação. Nada de testes, relatórios de leitura ou provas. Com isso, a coordenação visava recuperar com o aluno a sensação de ouvir uma história apenas pelo prazer de ouvi-la, sem preocupações em relação a uma possível necessidade de prestar contas a respeito do que tinha ouvido.

Com a realização da “hora do conto” esperava-se que o aluno acabasse por se encontrar de tal forma envolvido com o texto, com a história, que isto o levasse a procurar outros textos, a interessar-se pela leitura de temas afins e pela busca de mais informações que pudessem vir a complementar a experiência por ele vivenciada naquele momento.

Para tanto, o professor precisaria encontrar-se profundamente envolvido, dedicando parte do seu tempo a descobrir temas interessantes para os alunos, maneiras de atrair e manter sua atenção voltada para essa atividade.

O projeto literário

Passado o primeiro ano da mudança da proposta pedagógica da escola A, durante o qual a coordenadora de área iniciou o trabalho com os professores no sentido de mudar sua mentalidade em relação ao ensino de gramática, ao trabalho com textos e à leitura, os professores passaram a se envolver com a elaboração do projeto literário.

O projeto literário era o momento da sistematização da construção do conhecimento por professores e alunos. Com a nova proposta, o livro didático foi abolido; o material a ser utilizado passou a ser preparado pelos professores sob a supervisão da coordenação pedagógica e da coordenação de área:

“No segundo ano elas já tinham mais uma noção do que eu estava querendo, o que era a escolha de um tema, como era escolher temas paralelos... e aí a gente trabalhou o projeto...o projeto de trabalho em cima do texto usando um núcleo temático, chamando textos paralelos, fazendo toda a investigação do texto na hora da interpretação...então, pelo tipo de pergunta identificando os elementos estruturais da narrativa, investigando a história no sentido que ela tem, independente da estrutura, construindo a produção do texto apoiada na investigação desse texto e não na produção livre como era tradicionalmente dada... e aí os estudos linguísticos também...” (Coord. de Área, 07/11/96)

O objetivo que movia o desenvolvimento desse projeto era a realização de um trabalho interdisciplinar, que possibilitasse a realização de atividades das diferentes disciplinas que compunham o currículo dos alunos nessa escola.

“Esse projeto previa todo o trabalho com o texto, da interpretação, da escolha à interpretação, à produção, aos estudos linguísticos. E aí a gente passou os outros anos

desenvolvendo isso, aprimorando esse projeto... como é que ele ia ficando mais ampliado e cada vez mais abrangendo mais áreas... O objetivo da escola era trabalhar a interdisciplinaridade.” (Coord. de Área, 07/11/96)

Dentre todas as atividades através das quais os professores procuravam aproximar escrita e leitura dos alunos, o projeto literário caracterizou-se como a forma mais constante de contato destes com textos escritos.

Sua elaboração envolvia a escolha de uma obra de literatura infantil selecionada para ser o núcleo temático a partir do qual, durante aproximadamente um bimestre, deveriam ser trabalhadas com o aluno a leitura e interpretação, a análise linguística e a produção de textos. Leitura e interpretação eram realizadas a partir de textos curtos (poesias, histórias em quadrinhos, textos informativos e narrativos) e longos (narrativas).

A produção de textos deveria *“respeitar sempre o nível de aquisição da escrita da criança. O objetivo é que ela produza textos com clareza de idéias, seqüência lógica, adequação ao tema pedido e coerência. Para que essa produção ocorra são dados todos os subsídios para que a criança tenha uma ‘bagagem de informações’ para produzir seu texto”* (Proposta de Português – 1ª a 4ª séries, p. 5)

A análise linguística era realizada através da *“reestruturação individual e coletiva de textos, de jogos e atividades de investigação, onde a criança analisa, compara, classifica, conclui e opera com as letras, palavras e com a pontuação”*. (Proposta de Português – 1ª a 4ª séries, p. 5)

As práticas instituídas pelo projeto literário deveriam ser desenvolvidas diariamente em sala de aula ou como tarefa de casa para os alunos.

Capítulo 3

Histórias de sala de aula...

No Cotidiano da Professora e dos Alunos

Durante o período em que estive na escola A, realizando observações e coletando dados para análise neste trabalho, participei diariamente das atividades desenvolvidas pela professora e pelos alunos de uma sala de aula de 1ª série.

Todos os dias, os alunos chegavam à escola e ficavam no pátio brincando, aguardando o sinal de entrada. Quando soava o sinal de entrada, às 12:55 hs, eles formavam uma fila e esperavam pela chegada da professora (daqui para frente “R”). Ao chegar, a professora cumprimentava-os, conversava com um e outro e depois todos iam para a sala de aula.

Nas primeiras semanas de aula, assim que chegavam à sala, os alunos deixavam seu material nas carteiras que tivessem escolhido e, a convite da professora, formavam uma roda no centro da sala. Todos sentavam no chão, conversavam um pouco sobre o que tinham feito no dia anterior e combinavam como seria a “Rotina do Dia”. Então, a professora se dirigia para a lousa e, num canto, escrevia as matérias ou atividades que seriam realizadas naquele dia.

Passadas as primeiras semanas, enquanto os alunos iam se acomodando, a professora conversava com eles perguntando como tinham passado, se tinham alguma novidade para contar e se tinham feito a tarefa. Em seguida, colocava a “Rotina do Dia” na lousa e dava início ao trabalho com a “Apostila do Calendário”. Nesta apostila, os alunos registravam diariamente a data e as condições do tempo. Havia também um espaço para um desenho que poderia ilustrar alguma data comemorativa, algum evento ou simplesmente algo criado pelos alunos sem nenhum objetivo didático.

Terminado o calendário, a professora dava prosseguimento à aula. Às 14:40 hs havia um intervalo para recreio com duração de 20 minutos. A segunda metade da aula era finalizada às 17:00horas.

Como parte da rotina dos alunos, a programação compreendia uma aula de Educação Física, uma aula de Artes, uma de Computação e uma aula de Orientação Religiosa por semana.

Também uma vez por semana, os alunos deveriam visitar, acompanhados pela professora, a biblioteca escolar para o empréstimo e devolução de livros.

No dia de visita à biblioteca, os alunos levavam como tarefa de casa o “Relatório de Leitura”, que era composto por algumas questões que eles deveriam responder a partir da leitura do livro retirado. Em relação a outros livros que os alunos retiravam durante a semana não havia nenhum tipo de relatório ou avaliação a ser realizada.

Contando e ouvindo histórias...

As observações realizadas nesta sala de aula revelaram ser a ‘Hora do Conto’ um momento de interação partilhado pela professora e os alunos de maneira particular. Assim, em minha análise estarei privilegiando os dados obtidos durante os momentos em que a professora e os alunos encontravam-se envolvidos com o “contar e ouvir histórias” e estarei enfocando a escolha dos textos lidos, o papel da professora como contadora de histórias e alguns momentos do desenvolvimento do projeto de formação de leitores. Dados referentes às outras práticas que envolvem a leitura serão discutidos de acordo com sua relevância para a compreensão do trabalho que apresento.

A leitura de livros infantis pela professora para seus alunos era realizada em três ambientes, quais sejam, a biblioteca, o pátio escolar e a sala de aula.

A leitura realizada na biblioteca acontecia às quintas-feiras após os alunos terem retirado os livros que levariam para ler em casa. A leitura no pátio também podia acontecer às quintas-feira. O local, em frente à biblioteca, era uma alternativa ao espaço da biblioteca. Uma grande sombra tornava muito agradável o momento de ouvir histórias neste local. Na sala de aula, a ‘Hora do Conto’ era prevista na ‘Rotina do dia’ e acontecia diariamente exceto às quintas-feiras.

A escolha dos textos

A ‘Hora do Conto’, na maioria das vezes, tinha início a partir da escolha de um livro pela professora:

“R. diz que vai contar uma história. Vai até a estante, pega o livro ‘Sopa de

Letrinhas' (Teresa Noronha), senta-se em cima de uma das mesas da biblioteca e chama os alunos para ouvirem a história” (Diário de Campo 14/03/96)

“R. procura o livro ‘O Pintinho do Vizinho’ (Pedro Bandeira) mas não encontra. Pergunta para a bibliotecária onde poderia estar e esta informa que a professora V. levou. R. pede para uma aluna ir buscá-lo. Quando a aluna retorna, R. chama os alunos para ouvirem a história”. (Diário de Campo 28/03/96)

A escolha de obras pelo professor, para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula ou como sugestão de leitura extra-classe para os alunos, é um tema que geralmente levanta algumas polêmicas. Há professores que preferem trabalhar com textos considerados clássicos na literatura e há aqueles que optam pela leitura de obras contemporâneas. Esta escolha está intimamente ligada ao conceito que o professor tem do que é a literatura e do processo de formação do leitor na escola. Tais posturas, entre outras, encontram seus adeptos e opositores dentre os educadores preocupados com a formação de leitores na escola.

Cosson (1995) faz uma crítica a duas posturas em relação à seleção de obras para a leitura dos alunos: a que privilegia a quantidade de obras lidas em detrimento da qualidade das mesmas e seu outro extremo, ou seja, a que considera a leitura dos clássicos como única possibilidade de trabalho com leitura na sala de aula. De acordo com ele, há certos requisitos que a seleção de obras deveria cumprir, entre eles observar o paralelo existente entre o desenvolvimento da personalidade e o da leitura, a experiência de leitura dos alunos, sua realidade e suas necessidades.

As posturas acima são criticadas por serem consideradas por Cosson como formas de o professor eximir-se de responsabilidade sobre a leitura dos alunos. *“De um extremo a outro,*

percebe-se a ausência de critérios na indicação de obras – o vale tudo, desde que se leia – é negativa por retirar do professor a sua responsabilidade no processo educativo, por outro lado, a adoção de um critério baseado na qualidade segura dos clássicos é igualmente nociva, por deixar de lado a questão da maturidade cognitiva e intelectual do aluno, mas, principalmente, por aceitar passiva e obedientemente a imposição do cânone literário vigente, num papel reprodutor e ideológico que uma educação preocupada com a leitura não pode aceitar.” (p. 36)

No texto “Sobre Ensino da Leitura”, ao escrever sobre o texto literário como mediador e objeto no ensino da leitura, Magnani (1989) afirma que *“ensinar a ler, ou seja, atuar na formação do gosto demanda a opção por um trabalho centrado na leitura de uma diversidade de configurações textuais e, em especial, do texto literário como um dos mediadores e simultaneamente um dos objetos privilegiados para esse ensino.”* (p. 36)

O termo “literário” é utilizado pela autora em oposição a uma *literatura “produzida pela indústria cultural e veiculada como literatura “de massa” ou “da escola”*. (p.38) Segundo ela, *“enquanto obra de linguagem eminentemente qualitativa, que exalta a diferença e a interação do que é diverso, e dado seu caráter de gratuidade e permanência no tempo, o texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e o privado”*. (p. 38)

Diferentemente de Cosson (1995), Magnani não acredita ser possível que o professor baseie a seleção de textos em critérios como maturidade e faixa etária dos alunos, que em sua opinião acabam por restringir as possibilidades de leitura que eles possam vir a realizar. Para ela, “*a diversidade de configurações textuais deve ser o eixo em torno do qual se organizam as relações de ensino-aprendizagem, desde a alfabetização até o segundo grau*” uma vez que acredita que é a leitura de diferentes configurações textuais que “*permite a crescente autonomia do leitor, em virtude do conhecimento de opções e da desautomatização do modelo padronizado...*” (p. 39)

Durante minhas observações pude perceber que R procurava sempre escolher livros com temas diferentes que pudessem interessar a seus alunos. Segundo R, essa escolha é, de certa forma, influenciada por seu gosto pessoal mas também são escolhidas histórias que estejam relacionadas com o tema, que tenham algum ponto em comum com o trabalho desenvolvido no bimestre. No primeiro bimestre, por exemplo, o projeto literário foi desenvolvido a partir da história “Os Músicos de Bremen” e, na hora do conto, a professora buscava livros que tivessem como personagens principais de suas histórias os animais. Já no segundo bimestre, o projeto literário foi desenvolvido a partir do livro “As Memórias da Bruxa Onilda” e a seleção de livros foi orientada para histórias que apresentassem bruxas e fadas em seu enredo.

Essa postura da professora estava de acordo com a proposta pedagógica da escola, que previa que as leituras realizadas na ‘Hora do Conto’ deveriam ser “*diversificadas de acordo com o interesse da classe e do núcleo temático*” de cada bimestre. (Proposta de Português, 1995)

Considero relevantes estes critérios estabelecidos pela proposta pois, além de

oferecerem um caminho ao professor no momento da seleção dos textos a serem lidos, demonstram uma opção pela “diversidade de textos”, o que é especialmente importante, uma vez que possibilita ao aluno o contato com textos diferentes. Vale a pena ressaltar, no entanto que, neste momento inicial de trabalho com a leitura, a ênfase maior se dava na diversidade dos textos quanto ao tema. Outros tipos de texto que não o narrativo eram apresentados às crianças através do projeto literário ou de atividades extras desenvolvidas em sala de aula

Além da professora, os alunos também poderiam escolher o livro. Em uma das visitas à biblioteca, após os alunos terem retirado os livros que levariam para casa para ler, R senta-se com eles nos degraus em frente à biblioteca e oferece a possibilidade de escolherem a história que iriam ouvir:

“R — Hoje não vai dar tempo, por causa do ensaio, da tia ler duas, três histórias... Então nós vamos fazer o seguinte: nós vamos escolher um para hoje e as outras prá Segunda-feira, porque amanhã não tem aula, né ... Olha, ‘A Bela Adormecida’ a gente não leu ainda... Esse da ‘Branca de Neve e os Sete Anões’... a ‘Cinderela’... esse eu já li mas tem criança que quer que eu leia de novo... Senta todo mundo prá fazer votação”. (Gravação de 30/05/96)

O depoimento da professora revela que seu trabalho vinha sendo desenvolvido de acordo com a proposta da escola, dentro do que havia sido estabelecido a partir de sua implementação.

A opção pela diversidade de textos feita pela escola foi uma opção por um caminho apontado por vários autores a partir da década de 80. Esses autores, partindo de uma concepção interacionista da linguagem, propunham a realização de práticas de leitura que

possibilitassem não só o estudo da literatura mas também o desenvolvimento de um processo de formação de leitores. Geraldi (1981) propunha a realização da leitura de textos curtos (como contos, crônicas e notícias de jornais) e de textos longos (narrativas) como forma de levar o texto para a sala de aula e fazê-lo presente no cotidiano do aluno. Para Geraldi, seria através do contato com diferentes textos que se viabilizaria a formação do leitor crítico.

Na década de 90, essa continua sendo uma proposta para o trabalho com a leitura. Valio (1993) acredita que *“Através do conhecimento de uma variedade de livros de diferentes formas (...) é que o futuro leitor pode ir estabelecendo os seus interesses e, conseqüentemente, os critérios de seleção de textos”*.

Acredito que a possibilidade da escolha do livro pelos alunos aponte para um aspecto muito relevante dessa proposta que é o de fazer com que o aluno se coloque na posição de interlocutor do professor e possa dar sua opinião. Nessas situações, o professor dá espaço para que os alunos coloquem suas preferências e cheguem a um senso comum.

Observando as escolhas realizadas pelos alunos nesses momentos, pude notar que estas tendiam sempre a se dar a partir do tema que estava sendo trabalhado em sala de aula ou por alguma indicação direta da professora.

É importante ressaltar aqui o fato de que professora e alunos influenciam-se mutuamente na escolha das leituras a serem realizadas. A professora procura sempre escolher um texto que interesse aos alunos e estes, por sua vez, acabam sempre escolhendo algo direta ou indiretamente sugerido por ela ou que esteja sendo trabalhado em sala de aula.

A professora contando histórias

Observando R ao contar as histórias para seus alunos pude resgatar a figura do “contador de histórias” de certo modo ausente de nossas histórias de leitores. A “Hora do Conto” traz de volta esse contador de histórias, restabelecendo a relação narrador-ouvinte.

Para os integrantes do grupo Gwaya, um grupo de contadores de histórias que atua através de sessões de histórias, oficinas e mini-cursos para a formação de novos contadores de histórias “*contar histórias é conviver e conviver é criar laços...*”. Eles acreditam que “*ouvindo histórias, nós podemos experimentar a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e muitas outras emoções. Nós compartilhamos, com os personagens, as suas experiências e através delas temos a oportunidade de esclarecer as nossas dificuldades (...) através de uma história é possível descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir.... (1996, 73)*

L’Abbate (1993, 57) acredita que “*o resgate desse 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 fato novo narrado*”.

Enquanto “contadora de histórias”, R parecia estar consciente da importância de seu papel no despertar do interesse do aluno para a leitura. Procurando envolver seus ouvintes, ela acabava por mostrar a seus alunos que o texto poderia ser muito mais que as letras impressas nas páginas do livro que tinham nas mãos. Sempre que contava ou lia uma história, R fazia comentários sobre a história motivando os alunos a ouvirem, procurando despertar e manter a atenção de seu público:

“R pede para todos sentarem e diz que tem uma história ‘super legal e engraçada’ para contar. Os alunos vão se sentando pelas cadeiras próximas ao local em que ela está. Alguns ainda estão folheando livros. R pede para prestarem atenção, diz o nome do autor e do título do livro ...” (Diário de Campo 28/03/96)

“R — Bom... A história de hoje é daquela coleção que eu tô contando... É super legal... É muito interessante e engraçada também. Se preparem para um final muito divertido... Vocês vão rir muito...” (Gravação de 16/04/96)

Comentários positivos como “É super legal...”, “É muito interessante...”, “É engraçado...” ou “É muito divertido...” feitos por R acabavam gerando expectativas nos alunos e criando neles a predisposição necessária para ouvir a história a ser contada. Quase sempre este momento inicial da “Hora do Conto” era um momento de euforia por parte dos alunos que pediam para que a professora começasse a contar a história sem demora.

De acordo com a professora,

“...tem que haver do ouvinte uma predisposição ‘para’. Então você realmente precisa chamar a atenção da criança... ou para o tema... tipo uma sinopse de filme. Não é isso que nos faz ir ver o filme, e fazer depois a nossa crítica, que nos atrai? Então é como se fosse realmente um envolvimento... uma forma de envolver, de trazer a criança para ela se centrar na leitura e estar disposta a ouvir e curtir aquele momento. Então tem que ter realmente uma chamada. Porque se o professor pegar friamente um livro, abrir e falar “Olha, agora eu vou contar uma história para vocês”... quer dizer... não tem graça nenhuma (...) Então eu acho que o saber ouvir tá muito ligado à coisa da motivação. Que motivação o professor passa

para a criança se predispor a ouvir, a se envolver com aquilo? Dependendo da forma como você passa... que vai ser uma coisa boa, uma coisa engraçada, ou uma história que vai ter um monte de aventura... Enfim, se você chamar a atenção para alguns detalhes que eles vão viver durante a história, conseqüentemente o interesse deles, o envolvimento deles acontece e flui naturalmente... Sem que fique naquela postura “Agora é hora de ouvir história, todo mundo calado!” (Prof^a da 1^a série, 12/11/96)

Como podemos perceber em seu depoimento, a professora tinha consciência de que precisava preparar seu público para ouvi-la, que precisava motivá-lo a dar atenção à história que pretendia contar.

Mesmo não tendo observado nenhum momento em que, ao menos aparentemente, R estivesse contando alguma história que não lhe agradasse, tive a curiosidade de perguntar a ela como fazia para motivar os alunos a ouvirem uma história de que não gostava. Ela então afirmou:

“Aí eu puxo para um outro lado... Para não ficar uma coisa que eu não vou estar envolvida e então não vou estar passando esse envolvimento para o leitor, eu procuro reler. Aquilo que eu não gostei eu procuro reler para ter uma crítica final... Porque aí o meu objetivo final é chamar a atenção (...) para alguma coisa que eu quero que as crianças olhem com outros olhos... Aquilo que eu não gostei, eu transformo numa dúvida para a classe, eu levanto uma questão, eu vou polemizando as coisas (...) Mas eu não vou dizer ‘Ah, eu vou ler uma história que eu não gosto’. Não posso... Porque pode não me agradar mas agradar a elas”. (Prof^a da 1^a série, 12/11/96)

Através das palavras de R ficamos conhecendo a sua conduta em relação aos textos que poderiam não lhe agradar, mas que talvez viessem a fazer parte de um determinado trabalho e tivessem que entrar em sala de aula. O importante aqui parece ser a capacidade de R de levar o texto para a sala de aula e desenvolver o trabalho proposto, procurando não interferir no julgamento que os alunos viessem a fazer de tal texto, o que não significa que isto não possa ter acontecido.

Durante sua leitura, R inseria comentários sobre a história bem como chamava a atenção dos alunos para alguns detalhes que parecia considerar importantes para a compreensão do texto. Fazendo uso dos gestos, da entonação e de expressões faciais diferentes, ela ia envolvendo seus ouvintes na história.

Quando questioneei R sobre a sua maneira de contar histórias ela respondeu:

“Ler realmente por ler eu acho que fica uma coisa muito...muito sem vida. O termo apropriado é muito sem vida. Eu acho que quando você é um contador de histórias, você realmente tem que mexer dentro da história. O que você lê ali é apenas um pano de fundo para o contador de história (...) Eu acho que o contador de histórias ele tem que...ele precisa lançar mão desses recursos. Porque é isso que é contar histórias... É você ir além do que está ali... a emoção, a entonação, o comentário, o chamar a atenção da criança... Não o ouvir meramente. Se for para ela ouvir meramente aquela reprodução, ela mesma pega o livrinho e ela mesma lê. Então o gostoso do contar história é justamente porque você pode estar interferindo ali...” (Prof^a da 1^a série, 12/11/96)

E R. realmente interferia de várias formas nas histórias que contava a seus alunos e

enquanto realizava essas interferências ia construindo com seus alunos uma experiência, um olhar, uma postura de leitor que então começava a se formar em cada um deles.

Uma das formas de R. fazer interferências nas histórias era realizando comentários conforme ia contando a história:

“R — *‘Em cima desse menino?...Ih! Agora essa cama vai ficar uma loucura! ...‘tinha um cachorro cochilando... em cima do menino... sonhando... em cima de uma avó?’*

A — Roncando!” (Gravação de 05/03/96)

“R — *Pronto? (...) ‘um homem mais vaidoso que o rei, que se chamava Olavo... Ao invés de cuidar dos problemas do povo, ele passava o dia em frente ao espelho, experimentando roupas, sapatos?... Nossa, ele era muito vaidoso!’*” (Gravação de 16/04/96)

“R — *‘Socorro, socorro’ gritou o pajem quando o sol já estava alto. ‘O rei Bigodeira está na banheira e não quer sair! O que vamos fazer?’... Agora o sol já está alto, hem!’*”
(Gravação de 30/05/96)

No primeiro exemplo, R. diz *‘Ih! Agora essa cama vai ficar uma loucura!’* referindo-se ao fato de que muitos personagens começariam a fazer parte da história a partir daquele momento. No segundo exemplo, R. diz *“Nossa, ele era muito vaidoso”* chamando atenção dos alunos para uma característica da personagem principal que desencadeará toda a história. No terceiro exemplo, R. diz *“Agora o sol já está alto, hem!”* lembrando os alunos do correr das horas, fator importante no desenvolvimento dessa história.

Todos esses comentários diziam respeito a elementos importantes para a compreensão do texto. R. parece querer mostrar que há coisas que é preciso buscar no texto para que se possa compreendê-lo. Esse é um tipo de procedimento que os alunos de R.

aprenderam durante o contato com textos mediado por ela.

De acordo com os participantes do grupo Gwaya, *“a palavra por si só, não é capaz de representar aspectos e sensações, que vivendo, nós descobrimos nos objetos. É através da entonação, do ritmo, das pausas, ao pronunciarmos as palavras, que podemos visualizar a cor, sentir o cheiro, a textura, a espessura, ouvir os graves, os agudos, os ruidos, o silêncio...”*(1996, 82) Assim, não só voz, entonação, expressões faciais e gestos entram em jogo no momento da apresentação da história, mas também a sensibilidade do contador ao dialogar com o público.

Uma outra forma de interferência de R. era através de perguntas. Durante a história, às vezes R. interrompia a leitura para formular perguntas para os alunos:

“R — O cachorro. E o cachorro caiu em cima do...”

A — Menino!

R — Como é que vocês sabem?

(...)

R — O cachorro caiu em cima do menino e deu um susto em ‘quem’ será?

A — Na avó!” (Gravação de 05/03/96)

Ao apresentar perguntas como as formuladas acima R. ia envolvendo seus alunos no enredo da história e indiretamente chamando sua atenção para a sequência dos fatos, que neste caso em particular era importante para que os alunos percebessem a estrutura circular dessa narrativa.

Já no episódio abaixo o enfoque das perguntas era outro:

“R — ‘Sim Majestade!’ respondeu o homem e saiu tremendo de medo de não enxergar a

roupa e passar por bobo diante do rei... Por que que ele tá com medo?

a — Porque ele tá com medo de não enxergar a roupa!

R — Ah... porque bobo não enxerga a roupa, né... só inteligente e o ministro tá com dúvida... Será que ele é mesmo inteligente? O ministro bateu na casa...” (Gravação de 16/04/96)

Através dessas perguntas R. ia trabalhando com a compreensão do texto voltando a atenção dos alunos para as características das personagens.

Em alguns episódios, R. aproveitava para estabelecer relações entre o que os alunos estavam aprendendo nas atividades de estudos linguísticos e alguma particularidade do texto:

“R pega o livro ‘A Casa Sonolenta’ (Audrey Wood) e pergunta para os alunos se eles já o conhecem. Aos que respondem que sim pede para guardar segredo e prossegue:

R — No título tem uma palavrinha que começa com a letrinha que nós aprendemos. Qual é?

A — Casa!

R — Quem consegue ler o título?

A — A Casa Sonolenta!” (Gravação de 05/03/96)

Perguntas como essas sempre estiveram presentes nos momentos em que R. contava histórias. Com elas, a professora conseguia manter a atenção dos alunos voltada para o texto e ao mesmo tempo abria um espaço para um envolvimento maior dos alunos com o que estavam ouvindo.

Uma atitude frequente de R. na ‘Hora do Conto’ era a de deixar os alunos relativamente à vontade, sem cobrar deles que se sentassem ou ficassem totalmente calados. Enquanto ela contava a história havia crianças conversando, algumas ficavam sentadas,

outras deitadas pelo chão da sala de aula

“R — Bom... A história de hoje é daquela coleção que eu tô contando... É super legal... É muito interessante e é engraçada também... Se preparem que tem um final muito divertido, vocês vão rir muito... A Roupa do Rei...”

a — Eu já conheço!

a — Ah, já conheço...

a — Ô tia, meu irmão tem a coleção!

a — Eu também tenho a coleção!

R — Ótimo! Então quem quiser deitar pode deitar...

Vários alunos se deitam pelo chão da sala para ouvir a história.” (Gravação de 16/04/96)

Quando perguntei a ela sobre essa atitude, ela afirmou:

“ ... prefiro deixá-los o quanto possível à vontade. Pretendo que, aos poucos, eles se envolvam com a história. Quero envolvê-los pelo prazer e não pela obrigação, apesar de estar consciente de que a obrigação faz parte do processo” (Diário de Campo 27/02/96)

Nas primeiras semanas de aula, o momento em que R. contava histórias era conturbado e ela precisava interromper sua leitura várias vezes pois alguns alunos conversavam muito e em voz alta, impedindo seus colegas de ouvir a história:

“ R. pega o livro O Dragão Comilão, senta-se em círculo com os alunos e começa a ler a história. Alguns alunos começam a se aproximar dela e outros começam a reclamar que não estão podendo ver o livro. R. senta-se em uma cadeira. Os alunos estão muito irrequietos e ela ameaça tirar da sala quem estiver atrapalhando. Recomeça a leitura e alguns alunos

continuam a conversar como antes. R. chama um aluno que está atrapalhado para sentar-se ao seu lado e lê a história até o fim.” (Diário de Campo 13/02/96)

“Há alunos que não param de conversar. R. muda esses alunos de lugar, separando-os. Depois, escolhe o livro “O Bolo do Lobo” (Márcia Kupstas) e diz que essa é uma história que fala de amor e que eles vão ver que existe amor entre os animais. Nesse momento tira G. da sala e volta-se para mim dizendo que é a primeira vez que tem que fazer o que tem feito nesses 15 dias (refere-se ao fato de ter que chamar a atenção dos alunos inúmeras vezes e até tirar alunos da sala). Diz que terão que aprender a respeitar pois isso também é uma forma de amor...” (Diário de Campo 27/02/96)

Como é possível notar, o envolvimento dos alunos com a ‘Hora do Conto’ não foi algo que tenha se dado desde o início do ano letivo. No entanto, com o decorrer das aulas foi possível começar a notar uma pequena mudança na postura dos alunos durante o momento em que ouviam as histórias. Eles conversavam menos e quando interrompiam a leitura o faziam com alguma pergunta ou comentário relacionado à história:

“R — Rei Bigodeira e Sua Banheira. ‘Socorro, socorro’ gritou o pajem quando o sol se levantou...

a — Quê que é “pajem”?

R — “Pajem” é o que cuida do rei, tá, igual a “babá”...” (Gravação de 30/05/96)

“R — Numa casa...

A — Sonolenta!

R — Onde todos viviam...

A — Dormindo!

R — Vai chegar mais gente!!

a — É a dona pulga! (dá risadas)” (Gravação de 05/03/96)

No episódio a seguir os alunos notaram que a história tinha uma estrutura circular e passaram a completar o final das frases:

“R — Era uma vez (lê de forma bem pausada) uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo. Nessa casa havia uma cama... Uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam...”

A — Dormindo!

R — Dormindo... Olha, dá uma olhada... (mostra a ilustração). Nessa cama tinha uma avó... A avó roncando...Roncando numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam ...

A — Dormindo!” (Gravação de 05/03/96)

Acredito que, mais do que desinteresse pela história, a falta de envolvimento inicial com a história revelava por parte dos alunos sua falta de experiência como ouvintes. Essa experiência foi aos poucos sendo construída durante os momentos diários da hora do conto através das diversas situações que a professora ia vivenciando com eles.

Sempre que R. contava uma história os alunos ficavam muito curiosos para ver as ilustrações do livro. Assim, ao finalizar a ‘Hora do Conto’, R. costumava deixar o livro circular entre os alunos.

Após uma atividade em que os alunos tiveram que ordenar as ilustrações de uma história *“R pergunta se eles perceberam que com as mesmas figuras é possível fazer*

histórias diferentes. Eles respondem que sim e ela entrega o livro para eles verem. Diz que a biblioteca tem esse livro e que eles podem retirá-lo na 5^a feira. Os alunos ficam folheando e passando o livro entre eles”. (Diário de Campo 06/03/96)

R também costumava encerrar a atividade fazendo algumas perguntas para retomar a história:

“R — Vamos ver quem é que consegue lembrar, com calma... quem é que consegue lembrar comigo essa história. Você lembra? Fala M. ...

a — Eu não...

R — Você lembra do começo da história?

a — Ela falou...

a — Eu não...

R — No começo era o quê?

A — Uma casa ! / Uma casa sonolenta ! / Casa sonolenta!

R — Uma casa sonolenta... Nessa casa tinha o quê?

A — Uma vó! / Uma velha!” (Gravação de 05/03/96)

Além das perguntas que retomavam a história R. também procurava se certificar de que os alunos tivessem gostado da história:

“R — Por que que ele saiu da banheira?

a — Porque não tinha mais água...

R — Quanto tempo ele passou na banheira?

a — Um dia inteiro! Vinte e quatro horas!

R — *Por que que você sabe que é um dia inteiro?*

a — *Porque falou...*

a — *... desde manhã*

R — *Ah, desde manhã ele tava na banheira...*

a — *é...*

R — *Desde manhã ele não queria sair da banheira?*

a — *é...*

R — *É ? Gostaram da história?*

a — *Gostamos!"* (Gravação de 30/05/96)

Algumas vezes R. simplesmente dava prosseguimento à aula sem nenhuma pergunta ou comentário.

Todos esses episódios até aqui apresentados ilustram a trajetória inicial de um grupo de alunos de uma escola em particular, com uma proposta pedagógica de trabalho com leitura e escrita definida, convivendo com uma professora comprometida com sua prática de ensino e com o trabalho que se propõe a desenvolver.

Todas estas particularidades chamam nossa atenção no sentido de que mostram que um trabalho pedagógico que pretende atingir resultados requer organização, empenho, sensibilidade e disposição daqueles que se propõem a realizá-lo.

O caminho do leitor até o livro exige respeito, exige um trabalho diário que se concretiza no ler e ouvir histórias, entrar em contato com diferentes materiais escritos, ter a liberdade de escolha de ler este ou aquele livro, manuseá-lo, devolvê-lo à estante, pegar outro, folhear suas páginas...

Nesse caminho até o livro o aluno poderá encontrar dificuldades e dúvidas mas cabe à escola e ao professor fazer a ponte, auxiliar na travessia e apontar o caminho que aproxime textos e leitores.

Conclusão

O final da história?

Este trabalho foi construído a partir de várias histórias...

Ele teve início com a minha história de aluna em um momento particular da história do ensino em nosso país. A essa história, somei minha história de leitora, “apaixonada pelos livros, seus autores e suas histórias”. Minha história como estudante universitária conduziu este trabalho. A história das mudanças ocorridas no nosso país serviu de pano de fundo para trazer à página a história de personagens fundamentais na história do ensino da linguagem em nossas escolas. Foi nesse contexto de mudanças que teve início a história de mudança da proposta pedagógica da escola em que busquei matéria para construir a história cujo final começo a delinear.

Neste trabalho procurei narrar a história da mudança da proposta pedagógica de uma escola buscando compreendê-la e descrevê-la em suas particularidades.

Assim, desde o início deste trabalho, pela ausência de registros dos acontecimentos, procurei dar voz às personagens envolvidas nessa história para que pudesse construir minha análise levando em conta várias perspectivas, várias interpretações desse processo de mudança.

Foi através das palavras das coordenadoras, da bibliotecária e da professora que conheci e dei a conhecer as motivações que desencadearam o desejo de mudança da proposta pedagógica, os caminhos percorridos, as implicações e os resultados alcançados. Foi através da observação das aulas, do contato diário da professora com os alunos, das interações ocorridas dentro e fora da sala de aula que pude compreender e contar a história que estava sendo construída no novo cotidiano da sala de aula da primeira série observada.

Minha alegria maior durante todo este tempo foi constatar a cada dia que era possível mudar a escola, a sala de aula, a prática do professor... desde que houvesse um desejo

verdadeiro de mudança. Compreendi que as possibilidades de mudança são construídas em conjunto, palavra após palavra, gesto após gesto, dia após dia. Que a mudança em si ocorre através da reflexão, do fazer, do refazer e do acreditar que é possível e de que se é capaz.

Na convivência com a professora e os alunos presenciei diferentes momentos do percurso inicial da formação de leitores: a construção de uma postura em relação aos livros, de um olhar, de uma experiência de leitor através do contar e ouvir histórias com diferentes temas e estruturas narrativas.

As risadas, o desejo de manusear o livro, de ouvir mais uma história... Os olhos atentos dos alunos e a empolgação da professora a cada nova história, seu comprometimento, sua preocupação... As visitas à biblioteca, a retirada dos livros, a hora do conto... Momentos diferentes de um trabalho que ultrapassa os limites da sala de aula e invade a vida de todos os indivíduos nele envolvidos.

Durante este tempo de aprendizagem e reflexão, compreendi que para construir uma história marcada por muito mais do que “problemas, ausências, desistências e “nãos”” é preciso que se tenha coragem, ousadia e a consciência de que não somos o seu início nem tampouco o seu final, apenas um capítulo. No entanto, cabe a nós assumir nossos papéis nesse capítulo, desenhando as letras, formando as palavras, escrevendo as páginas do livro da vida que pretendemos apresentar aos futuros leitores de nosso tempo.

Summary

This dissertation is about the history of a private school in Campinas that has had its pedagogical proposal of teaching changed some years ago.

The new practice aimed the formation of the beginner reader, whose space in the classroom was constituted of activities that give privilege to reading, as in the “Hora do Conto” and the activities done in the school library.

The first chapter tells the recent history of education in Brazil. This history is important to understand the changes in the reading / writing practice in our schools.

The second chapter tells about the process of changing the practice of teaching reading and writing in this school.

The third chapter contains the data about the reading practice during the “Hora do Conto” once it became the fundamental axis of the work in reading to the group of children attending the classes observed.

At the end, there is a discussion about the practice of teaching of reading on the everyday life of this singular group.

Bibliografia

AGUIAR, V. T. e Bordini, M. G. Literatura: A formação do Leitor
Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.

ANDRÉ, M.E.D. A Pesquisa no Cotidiano Escolar
In FAZENDA, I. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional
São Paulo: Cortez Editora, 1989

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) Marxismo e Filosofia da Linguagem
São Paulo: Hucitec , 1995.

BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura
São Paulo: Cortez Editora, 1991.

BARRETO, E.S. de S. As Propostas Curriculares Oficiais
São Paulo: Fundação Carlos Chagas – Departamento de Pesquisas Educacionais, 1995.

CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações
Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

COELHO, N. N. Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil
São Paulo: Editora Ática, 1991.

COSSON, R. Conceito de Literatura e Indicação de Leituras
in Leitura: Teoria e Prática, n ° 26, dezembro 1995.

FARACO, C. A. et alii Uma Introdução a Bakhtin
Curitiba : Hucitec, 1988.

FERREIRO, E. Reflexões Sobre a Alfabetização
São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua Escrita

São Paulo: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. A Importância do Ato de ler

São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FREITAS, M. T. A. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil

Campinas, S.P. : Papyrus, 1994.

_____. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto

São Paulo: Editora Ática, 1994.

GERALDI, J.W. (org) O Texto na Sala de Aula

Cascavel, PR : Assoeste, 1991.

_____. Portos de Passagem

São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação

Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____, SILVA L. L. M. da e FIAD R. S. Linguística. Ensino de Língua

Materna e Formação de Professores

D.E.L.T.A., vol 12, No. 12, 1996.

HEATH, S. B. Ways with Words

Cambridge: Cambridge university Press, 1983.

. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at home and School
Language in Society, 11, 1982.

LAJOLO, M. Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo
São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Leitura Rarefeita
São Paulo: Pontes, 1991.

. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias
São Paulo: Editora Ática, 1991.

. A Formação da Leitura no Brasil
São Paulo: Editora Ática, 1996

L'ABBATE, M. L. P. Leitor, onde andaré o velho contador de histórias?
in Leitura: Teoria e Prática, n° 23, junho 1994.

LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão
São Paulo : Summus, 1992.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas
São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. R. M. Leitura, Literatura e Escola
São Paulo : Martins Fontes, 1989.

MICOTTI, M. C. de O. Piaget e o Processo de Alfabetização
São Paulo : Pioneira, 1987.

OLIVEIRA, M. K. de Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico São Paulo : Scipione, 1993.

PIAGET, J. A Linguagem e o Pensamento da Criança
São Paulo : Martins Fontes, 1989.

PROJETO GRUPO “GWAYA DE CONTADORESS DE HISTÓRIAS”
CADERNO DO PRIMEIRO COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – Faculdade de Letras
Universidade Federal de Goiás – 18 a 22 / 11 / 96

PULASKI, M.A.S. Compreendendo Piaget: Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança.
Rio de Janeiro : Guanabara, 1986

SILVA, L. L. M. A Escolarização do Leitor: A Didática da Destruição da Leitura
Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.

_____. Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada (Tese de Doutorado)
Campinas: Unicamp, 1994.

VÁLIO, E. B. M. Leitura: As Oportunidades na Escola
In Leitura: Teoria e Prática, n ° 22, dezembro 1993.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. Vygotsky : Uma Síntese
São Paulo : Edições Loyola e Unimarco Editora, 1996.

VARGAS, S. Leitura: Uma Aprendizagem de Prazer
Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.

VITTO, M. F. L. de Raízes Genéticas: Implicações e Complicações
in Cadernos de Estudos Linguísticos 26 Campinas. Jan/Jun 1994.

VITTO, M.F.L. de Os Monólogos da Criança : “Delírios da Língua”
Dissertação de Doutorado, Unicamp, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente
São Paulo : Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem
São Paulo : Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R A Leitura e o Ensino da Literatura
São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____ (Org.) Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor
Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____ e SILVA, E. T. da (Org.) Leitura: Perspectivas Interdisciplinares
São Paulo: Editora Ática, 1991.