



1290001981



FE

TCC/UNICAMP H677a



Aprendizagem da Leitura: Sentimentos e Possibilidades

Raquel Andrade Hofstatter

2005.17103

Raquel Andrade Hofstatter

Aprendizagem da Leitura: sentimentos e possibilidades

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Campinas, SP
2004

Bibid 344634

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	H677a
V:	EX
TOMBO	1981
PREC:	866005
C:	X
PREC:	201160
DATA:	02.04.05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

H677a	Hofstatter, Raquel Andrade. Aprendizagem da leitura : sentimentos e possibilidades / Raquel Andrade Hofstatter. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
	Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Freinet, Celestin, 1897-1966. 2. Leitura. 3. Emoções. 4. Alfabetização. 5. Ilustrações. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-278

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, investiram em meus estudos e que me enchem de amor todos os dias, sempre e das mais diferentes maneiras de se amar.

À minha irmã Simone e meu irmão Felipe, com quem divido minha vida, alegrias e tristezas.

Ao Caio, minha alma gêmea, companheiro de muitos anos, que adora tudo o que eu faço e escrevo.

À minha orientadora Norma, por sua enorme paciência e carinho que dedicou na leitura e orientação deste trabalho e por fazer parte da minha formação como leitora desde a época da escola.

À Maria Inês, que sempre me ensinou tanto e de forma tão carinhosa, demonstrando uma enorme afetividade por mim.

Às minhas amigas e companheiras de faculdade, Carol, Ana e Mari, por estarem sempre ao meu lado e por fazerem parte da minha vida hoje e sempre.

Sumário

1. Introdução.....	1
2. A Escola Curumim.....	4
3. A Escola Curumim e seus Princípios.....	8
4. Princípios da Pedagogia de Freinet.....	16
5. Coleta de dados.....	22
6. A análise dos dados.....	24
6.1. Leitura: sentimentos, vozes e gestos.....	29
6.2. Leitura e Brincadeira: as diversas interpretações possíveis.....	41
7. Conclusão.....	56
8. Referências Bibliográficas.....	60

1. Introdução

“Harold, três anos de idade, dá um livro a seu pai. “Leia uma história”, suplica ele. O pai levanta-o e põe-no ao colo e lê o livro aberto entre ambos. Ocorrem interrupções ocasionais, quando ambos, olham as imagens que ilustram o texto. Ou então Harold traz o livro e diz: “Eu leio uma história”, e, virando as páginas e seguindo o texto com os olhos, improvisa, ao mesmo tempo, uma história que é um composto do que tem ouvido e de sua própria imaginação. Harold está aprendendo a ler.” (Harriet Iredell; 1898)

Este estudo tem como objetivo discutir e analisar o início do processo de aprendizagem da leitura de crianças da primeira série do ensino fundamental.

Foram analisadas situações de leitura, vividas por crianças de 6 e 7 anos de idade, de uma escola particular de Campinas, que ainda não estavam alfabetizadas, e que, portanto, liam os livros apoiando-se na memória e nas imagens que acompanham o texto escrito.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Curumim, um lugar especial por adotar a pedagogia de Freinet.

Diante de uma série de possibilidades de trabalho que a Escola Curumim proporciona, onde o aluno é capaz de interagir com os usos da linguagem das mais diferentes formas, sempre respeitando seu sentido e sua função social, foi possível determinar diferentes situações de análises, referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também foi preciso focalizar e delimitar meu objeto de estudo.

As riquezas dos momentos de produção de textos (coletivos e individuais) vivenciadas e das diversas leituras registradas (utilizando um gravador), certamente poderiam ser analisadas sob outros aspectos. Porém, o que mais me encantou foi estar acompanhando o desenrolar de leituras feitas por crianças ainda não preparadas convencionalmente para fazê-las. As surpresas, questionamentos, gestos e a utilização das imagens como recurso, provocou em mim profunda necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre o tema em questão, buscando a partir de um estudo específico,

relacionar leitura, teorias e suposições com o que foi vivenciado e experimentado na prática.

A Escola Curumim valoriza a prática da leitura de livros de literatura, com a intenção de formar leitores de maneira competente. Para tanto, seus alunos freqüentam a biblioteca escolar e a biblioteca de classe.

Em muitas escolas esse trabalho não poderia ser realizado, pois as crianças nem sempre são encorajadas a praticar a leitura sem antes terem adquirido os conhecimentos e habilidades específicas. Na Escola Curumim as propostas pedagógicas que se referem ao processo de alfabetização possibilitam que as crianças trabalhem a partir dos seus conhecimentos prévios e testem hipóteses e novos saberes que vão sendo elaborados constantemente.

A leitura, sem que a criança esteja alfabetizada não é fácil, pois ela sente-se incomodada por ainda não a fazer de maneira correta. Mesmo assim ela cria estratégias possíveis de leitura, buscando recursos visuais, imagens, olhares de aprovação ou não e tentando compreender e identificar no texto escrito a história que poderia estar ali registrada.

Em sua obra Novaes (2000) cita Faucher,

“Lendo em voz alta as imagens, a criança adota uma atitude ativa: compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta, segundo o que já sabe. A imagem por si só é portadora de uma mensagem decifrável pela criança, graças às suas experiências vivenciadas. Cada imagem representa uma unidade de ação e de leitura, e permite a compreensão e a utilização de um vocabulário...” (p.190)

O material analisado neste estudo foca portanto, os momentos em que os alunos, ainda não alfabetizados, exercitaram a leitura de livros literários. Essa prática de leitura ocorreu na biblioteca da escola, que os alunos freqüentam uma vez por semana, permanecendo no espaço por cerca de uma hora. As situações de leitura foram gravadas e feitas ao meu lado para que eu pudesse interagir e observar gestos, expressões, dúvidas e sentimentos manifestados.

2. A Escola Curumim

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Curumim, uma escola particular de Campinas, que funciona desde o maternal até o ensino médio, com 370 alunos no total, 30 professores, 13 salas, uma cozinha, uma sala de vídeo e uma biblioteca. São quatro coordenadoras e uma diretora que orientam os educadores e o trabalho pedagógico desenvolvido. A Escola funciona no período diurno e oferece vagas para o período integral. Para registrar um pouco da sua história foi necessário estudar e ler a dissertação de mestrado, de Gláucia Ferreira, (2003), atual diretora e fundadora da Escola Curumim.

Nesta pesquisa, a autora dedica em sua tese um capítulo bastante extenso sobre os momentos mais significativos na construção de uma “escola alternativa” de qualidade.

“A escola alternativa possui características especiais que fazem com que ela possa desempenhar um papel de ponta na transformação da educação. Ela reúne em torno de si, pais e professores descontentes com o que já existe, interessados em mudanças”. (Ferreira, 2003, p. 125)

A Escola Curumim foi fundada em 1978, por um grupo de pais e professores organizados em uma Associação, que pretendia construir uma escola diferente para seus filhos, como alternativa ao que era oferecido na cidade. Sua história começa antes disso, pois esse grupo se formara a partir de uma ruptura ocorrida dentro de uma outra escola, também com uma proposta diferenciada.

Desentendimentos e discussões com a administração e a orientação pedagógica foram os principais motivos que levaram o grupo a se unir e fundar uma outra escola.

“As principais idéias norteadoras do projeto eram de construção de uma escola democrática, baseada nos princípios da cooperação, da autonomia e do contato com a natureza. Uma escola onde as crianças pudessem se desenvolver livremente”. (Ferreira,, op.cit. p.44)

O local escolhido foi uma chácara com muito verde, espaço para correr e brincar, numa região afastada da cidade. Segundo o registro da autora, o princípio da organização administrativa e pedagógica era o de cooperativa. No entanto não foi possível, pois segundo informações obtidas na época junto ao órgão responsável por este tipo de registro (o INCRA), uma escola não poderia ser uma cooperativa ao reunir pais e professores, pois criaria uma situação atípica de reunião de produtores (professores) e clientes (pais). Deste modo, criou-se então a Associação Educacional de Campinas, entidade sem fins lucrativos e que seria a mantenedora da Escola Cooperativa Curumim.

Vários mutirões foram realizados para realização de atividades como limpeza da caixa d'água, limpeza do jardim, limpeza da caixa de gordura, etc.

A discussão do projeto pedagógico também contava com a participação ativa dos pais, o estudo das idéias de Freinet foi trazido por uma das professoras fundadoras e abriu um longo processo de discussões e experiências.

Segundo Ferreira (2003), havia uma marca muito forte na construção dessa escola, permeada pelo momento político vivido no Brasil, de contestação ao regime militar e reconstrução dos espaços de atuação social. A escola pública, naquele contexto histórico, estava fortemente alicerçada nos pilares da educação tradicional e controlada pelo estado burocrático e reprodutor ideológico da ditadura militar. O movimento social e político vivido naquela época, orientou a opção pela pedagogia Freinet.

No final de 1983 a escola enfrentou sérias dificuldades financeiras e com o esvaziamento da participação dos pais, a Associação passou a ser formada somente por professores.

Em 1985, depois de longos debates a respeito da proposta pedagógica da escola, muitos professores deixaram a Curumim e a partir deste momento os novos professores que entraram não mais se tornavam automaticamente associados. Os novos professores eram agora contratados da Associação Educacional de Campinas e entravam já para trabalhar dentro da perspectiva assumida pelo grupo que coordenava a instituição.

Ano a ano a escola foi crescendo, em 1988, pressionados pela Delegacia de Ensino, foi necessário abrir uma classe de 5ª série e gradativamente o ginásio começou a se consolidar.

“Em 1991 ocorreu uma profunda reflexão sobre todo caminho percorrido, buscando renovação das idéias, uma séria autocrítica, o resgate de antigos valores, a recuperação do princípio de autoridade e de coordenação do trabalho. Foi um momento difícil, no qual a escola adotou uma postura rígida e fechada ‘a participação. As decisões eram tomadas somente pelo grupo de associados, sem consulta aos professores”. (Ferreira, *op.cit.*, p. 95).

Em 1997 a Escola novamente precisou mudar de endereço, pois o proprietário do terreno solicitou o espaço ocupado pela Escola. E esta não tinha dívidas, mas também nenhuma reserva disponível e por isso, foi necessário encontrar uma solução: o fechamento daquela entidade mantenedora, a Associação Educacional de Campinas e a criação de uma nova sociedade, na qual pessoas da escola foram chamadas a participar entrando com algum capital. As pessoas envolvidas começaram a construir articulações necessárias para consolidar o novo grupo.

Em 1998 a nova escola estava pronta. Foram cinco meses de muito trabalho e união, uma grande vitória conquistada por todos envolvidos no processo. A escola já havia implantado todo o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). *“O novo espaço era mais adequado, com salas mais amplas e possibilidade de crescer”.* (Ferreira, 2003, p.120).

Dois grandes e novas empreitadas começavam a se desenhar claramente para o novo grupo: um dizia respeito à sistematização do trabalho de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais; e a outra, a implementação do programa de bolsas de estudos para alunos proveniente de famílias de baixa renda. Segundo Ferreira (2003), é fundamental explicitar a importância deste programa no contexto da escola e os desdobramentos que ele proporcionou para o crescimento da Escola. Os principais objetivos que orientavam o programa, segundo o que registrou eram:

- 1) Tornar a clientela mais diversa, mais plural. Evitar a homogeneidade sócio-econômica de termos uma clientela exclusivamente de classe média, favorecendo trocas mais ricas entre as crianças.
- 2) Buscar aproximar a proposta da Escola Curumim à própria vocação da Pedagogia Freinet que tem, entre suas principais bandeiras de luta, a construção de uma escola para o povo. Ser uma escola voltada exclusivamente para uma elite não se coaduna com a Pedagogia Freinet.
- 3) Assumir nossa responsabilidade social e servir, de alguma forma, à comunidade do bairro que está ao nosso entorno.

É importante ressaltar que a Escola não oferecia bolsa integral, não era a intenção estabelecer uma relação que pudesse ser entendida como caridade ou paternalismo. A Escola assumia o compromisso de oferecer a bolsa para todo o ensino fundamental e não apenas para um ano, os descontos variavam de 60% a 85% do valor da mensalidade. Hoje 20% dos alunos da Escola Curumim fazem parte deste programa de bolsas.

No momento atual o grupo tem se mantido bastante unido em torno do projeto da Escola, para dar continuidade à história, que é a de formar professores dentro da prática da Pedagogia Freinet.

Minha história se encontra com a história da Escola Curumim no ano de 2001, quando decidi realizar estágio por conta própria na primeira série. Permaneci aprendendo sobre o cotidiano de uma escola inclusiva e Freinetiana durante oito meses. Depois, em 2003, fui selecionada e convidada para ocupar o cargo de professora desta mesma série.

Para Ferreira (2003), o processo que se busca construir na Escola é aquele em que cada um possa abraçar a Pedagogia Freinet e tornar-se um autor dessa pedagogia.

A Escola Curumim preocupa-se em educar seus alunos preparando-os para um futuro mais humanizado, educar para uma sociedade na qual caibam todos, na qual todos sejam incluídos. A preocupação da Escola está em fazer, hoje, uma educação da solidariedade, em proporcionar aos alunos o exercício do diálogo, da negociação, do confronto saudável de opiniões com os colegas, da conciliação, do respeito.

3. A Escola Curumim e seus princípios

“A Vida se prepara pela Vida” (Freinet; p.19)

Baseados nesta pedagogia, a Escola proporciona aos alunos o contato direto com obras literárias, revistas, jornais e todos os outros instrumentos que caracterizam sua pedagogia e que dão vida e significado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Os instrumentos possibilitam a comunicação e a livre expressão das crianças, que se manifestam através da leitura e da escrita para contar sobre os assuntos que estão estudando, para convidar e apresentar trabalhos, feiras, para discutirem regras, conflitos, combinados, para expressar e registrar a vida que existe no interior da Escola e no mundo das crianças. *“A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja aquele que atende os rumos da vida” (Freinet In: Sampaio; 1989; p.92)*

Na Escola Curumim as propostas pedagógicas que se referem ao processo de alfabetização possibilitam que as crianças trabalhem em cima dos seus conhecimentos prévios e testem hipóteses e novos saberes que vão sendo elaborados constantemente. As crianças são encorajadas a estar em contato direto com a escrita e a leitura, praticando-as, sem antes terem adquirido os conhecimentos e habilidades específicas.

As situações de aprendizagem da leitura e da escrita são aquelas em que a criança é quem constrói seu saber ou suas competências com a mediação do adulto e de seus pares. Isso difere das atividades escolares que focalizam o ensino da leitura e da escrita como transmissão de conhecimento. Segundo Geraldi (1997), normalmente este tipo de prática, presente nos livros didáticos, utiliza o texto no início de toda lição ou unidade como um meio de estimular operações mentais e não como um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos a partir da leitura, pois os alunos lêem para atender a legitimação social da leitura, como uma obrigatoriedade escolar, não por que a leitura tenha um significado, seja uma forma de aprender e construir novas formas de pensar.

A proposta de Freinet (1979) para o aprendizado da leitura é oposta ao método de decifração e decodificação da língua, ainda presente em manuais e cartilhas, utilizados pelas escolas tradicionais.

“As crianças deviam aprender através dos referidos manuais, partindo do elemento mais simples que é a letra, combinando-a com outras letras e formando palavras que, reunidas a outras palavras, formavam frases. A princípio parecia tudo bem, só que as crianças chegavam as frases sem compreendê-las.” (Sampaio; 1989; p.37)

Era preciso descobrir outra maneira de alfabetizar. A partir dos métodos propostos por Freinet (1979), a Escola Curumim busca em sua prática garantir que o processo seja significativo para as crianças, que a aprendizagem seja viva, natural e, que principalmente, esteja pautada sobre as necessidades de expressão das crianças.

Na Escola Curumim a postura do educador frente ao processo de alfabetização é a de garantir que as crianças escutem a língua escrita, em seus diferentes registros, o professor lê para informar-se e para informar aos outros e não para “ensinar a ler”; o professor escreve para guardar informações e não para “ensinar a escrever”. As crianças são capazes de ter no professor um exemplo de leitor e escritor, uma vez que o uso que este faz diariamente da língua está repleta de significados e estão inseridos dentro de um contexto que respeita a necessidade, sua função social e a importância em aprender, utilizar e reproduzir a língua.

Segundo Ferreira (2002),

“Todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância, são alvo de atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes) tentarão se apropriar-se delas” (p.25)

Para a autora as crianças aprendem facilmente a ler e a escrever, desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante, que merece ser conhecido. Ela também coloca em seus trabalhos que há uma diferença entre apontar como objetivo da alfabetização, a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras, e apontar, como objetivo, a compreensão do modo de representação da

linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos.

Assim sendo, a partir da prática do professor é possível verificar qual o objetivo que este tem em mente frente ao processo de alfabetização. Analisando as possibilidades de trabalho, de contato e uso da leitura e da escrita que a escola proporciona diariamente, verifica-se a importância que o estudo da língua possui dentro do respectivo contexto escolar.

A escola Curumim pode ser vista como um espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, é nela que deverão ser lançadas as bases para a formação do aluno leitor. Neste espaço, que busca privilegiar os estudos literários, a escrita, a livre expressão, segundo Novaes (2000), torna-se possível principalmente, estimular o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, dinamizar o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

As crianças aprendem e estão em contato direto com as funções e os usos sociais da língua: ao escutarem alguém ler em voz alta, ao presenciarem alguém escrevendo, tendo tido a oportunidade de produzir marcas intencionais, ou de participarem de atos sociais onde ler e escrever têm sentido.

Assim, mesmo sem dominar autônoma e convencionalmente a escrita, as crianças começam a elaborar e a compreender, desde muito cedo, seus princípios de organização e natureza. Pela mediação do outro, segundo Fontana (1997), é que a lógica da escrita vai sendo elaborada.

“As crianças pedem a adultos (ou a crianças mais velhas) que escrevam ou leiam para elas. Tentam escrever e ler, imitando o que observam e fazendo suposições a respeito das características e regras de funcionamento da escrita, e procuram verificar, entre aqueles que são leitores, a adequação de suas suposições.” (p. 183)

Cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, é a partir da elaboração de hipóteses e do encontro com conflitos estabelecidos que as crianças aprendem a ler e a

escrever. Segundo Ferreiro (2001), não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da nova experiência.

O processo de aquisição da língua escrita e da leitura não é algo “natural e espontâneo”, o professor (a) não pode se limitar a ser um espectador passivo, e também não é suficiente rodear as crianças de livros para que aprendam sozinhas. O processo de alfabetização é bastante difícil, envolve uma série de sentimentos como a frustração, ansiedade, alegria, descobertas, angústias, medos, etc. além de exigir acesso à informação socialmente produzida, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes. Se faz necessária a presença constante de um mediador, da participação ativa e da produção de atos sociais, “onde a escrita sirva para fins específicos”(Ferreiro; 2001). O trabalho do professor (a), segundo Ferreiro (2001), é crucial na identificação das dificuldades que se apresentam durante o processo, a escrita apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que ser resolvidos, para que as crianças consigam compreender quais são as regras de construção internas do sistema alfabético.

A proposta pedagógica da Curumim possibilita múltiplas oportunidades para a criança ver a professora escrever (lousa, livro da vida, cartas, jornais, etc.); para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Geraldi (1997), ao entender a língua como “Portos de Passagem”, como lugar de trânsitos, de movimentos, critica o ensino que se restringe a exercícios tarefairos, em defesa da leitura que tenha sentido: *“a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades”*. (p.188)

Esses princípios norteadores concretizam se na prática através de uma dinâmica, de uma organização da sala de aula e de uma postura do professor. As situações são ricas e

variadas e a cada momento é preciso abrir os olhos e ouvidos para as necessidades das crianças, assumindo-as para fins educativos.

Os conteúdos curriculares são rigorosamente cumpridos conciliando-se os interesses da criança com as exigências escolares. Parte-se dos interesses e necessidades das crianças para organizar as propostas e os conteúdos que serão trabalhados. Essas necessidades são compreendidas, em linhas gerais, como as seguintes: exprimir seus sentimentos e idéias; comunicar-se com os outros; criar, agir e conhecer; organizar-se; avaliar-se.

O atendimento dessas necessidades se faz concretamente, na sala de aula, através de instrumentos de trabalho, instrumentos sugeridos e criados por Freinet (1979), que caracterizam sua pedagogia. São eles: a roda de conversa; o livro da vida; os ateliês; o plano de trabalho; os livros, álbuns, jornais; a correspondência, o jornal de parede e a biblioteca.

É na **roda** de conversa que abre-se o espaço para a manifestação dos interesses e também para a construção da vida em grupo: é neste momento que eles aprendem não só a se manifestar, mas também a ouvir os colegas, num exercício constante de construção da cidadania. É também nas rodas que os professores lêem para os alunos livros literários, notícias de jornais ou revistas que podem ser do tema escolhido pelos alunos ou determinados pelos próprios professores que compreendem a necessidade em apresentar obras, autores e assuntos para as crianças em formação.

O **livro da vida** é um grande caderno no qual as idéias das crianças, a expressão dos seus sentimentos, a história da vida do grupo vai sendo registrada e partilhada no dia-a-dia. A escrita e a leitura ganham força de expressão, são utilizadas e compreendidas como algo que serve para contar a história de vida do grupo, todos os acontecimentos, sentimentos, expressões que estão ali guardadas e possuem significado para todo o grupo.

“...nossos livros da vida e nossos jornais, onde se exprimem livremente nossos alunos, constituem, a partir de então, milhares de depoimentos sobre a vida e o desenvolvimento infantil” (Célestin Freinet in: Sampaio; 1989; p.51)

Os **ateliês** são espaço privilegiado para o tateio experimental da criança, é onde acontecem os trabalhos, a aprendizagem, as trocas de conhecimento entre os pares. Em vez daquele modelo onde todos executam a mesma atividade, nos ateliês o trabalho é diversificado, um grupo de crianças trabalha com pintura, outro com produção de texto, outro com leitura, ou pesquisa, recortes, etc. é um momento rico onde os alunos se entregam e trocam muitas informações e conhecimentos, todos se preocupam em concluir seus trabalhos e partir para um próximo ateliê. A leitura pode ser feita com os livros de literatura da biblioteca de sala e pode também ser escolhida em um fichário de leitura, que é composto por uma série de textos curtos ou longos que apresentam perguntas de interpretação para serem respondidas em seguida.

O **plano de trabalho** é um instrumento criado para permitir ao aluno organizar-se e realizar suas próprias opções de trabalho nos ateliês. Trata-se de um quadro semanal com as opções e o aluno registra as atividades que se propõe a realizar. Ao escolher o trabalho que fará, sempre orientado e assistido pelo professor, o aluno se compromete mais com a escolha e, portanto, assume mais responsabilidade de desempenhar bem suas atividades. No final da semana o aluno é capaz de avaliar se conseguiu ou não concluir e/ou fazer, aquilo que se propôs a realizar.

Álbuns, livros e jornais são exemplos do que os alunos constroem e elaboram a partir dos projetos do grupo. A idéia principal é dar uma forma nobre aos textos, pesquisas e descobertas das crianças. É importante que tudo seja feito e acompanhado de perto pelos alunos, os textos, ilustrações, para que eles possam reconhecer-se na produção que precisa ter “a cara deles”. As produções vão para a biblioteca da escola, onde outras pessoas possam ter acesso á leitura dos materiais.

“As crianças continuavam a criar textos que escreviam nos seus cadernos depois dos passeios. Alguns apresentavam erros, outros eram mais perfeitos, mas todos permaneciam nos cadernos, que ficavam guardados nos armários. Apesar do entusiasmo no momento de sua elaboração, os textos depois não eram lidos por mais ninguém. Aqueles acontecimentos tão vivos, que eram gravados profundamente na alma das crianças, acabavam ali, fechados no armário. Freinet não se conformava com isso... porque não

imprimir aqueles textos para que pudessem ser passados de mão em mão, lidos e relidos por outras pessoas?” (Sampaio; 1989; p.21)

A **correspondência** favorece à criança uma apropriação significativa da escrita e da leitura: a criança escreve e lê para se comunicar com um colega de classe. *“A correspondência escolar alarga o universo infantil, motiva as atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, traz unidade de trabalho e de comportamento em classe”* (Freinet In: Sampaio; 1989; p. 30)

Segundo Sampaio (1989) ao se corresponder com outras pessoas, a criança se sente verdadeiramente presente e atuante em seu mundo, pois, ao escrever, ela sabe que seu texto chegará a alguém que logo a lerá e, com a mesma emoção, mandaria uma resposta. O aprendizado da linguagem escrita era feito de forma apaixonante e extremamente rica. A vida falava mais alto.

O **jornal de parede** é mais um instrumento de trabalho, na verdade uma instituição na sala de aula. Seu funcionamento é bastante simples, em síntese é um cartaz com quatro envelopes nos quais escrevemos o tipo de mensagens que serão colocadas ali dentro: Eu proponho, Eu felicito, Eu critico e Eu quero saber. É um momento privilegiado para discussão dos conflitos do grupo, para o exercício do diálogo e para a construção de valores de convívio. É a leitura dessas mensagens que orientam as conversas onde todos os alunos manifestam seus sentimentos e participam ativamente das discussões. As crianças se preocupam muito em escrevê-las da maneira correta, pois existe uma regra de que aquela mensagem cuja escrita não permite seu entendimento, deixa de ser lida, portanto compreendida pelo grupo. As regras da turma são construídas ou mesmo retomadas durante a realização do jornal de parede.

A Escola Curumim valoriza muito a prática da leitura de livros de literatura, com a intenção de formar leitores competentes. Para tanto seus alunos freqüentam a **Biblioteca escolar** e a **Biblioteca de classe**. A biblioteca da Escola é canto de leitura e de documentação. É lá que são guardados os livros e álbuns produzidos pelos alunos que podem ser lidos e retirados pelas crianças que freqüentam a biblioteca diariamente e podem fazer retiradas uma vez por semana com a supervisão do professor. Existem muitos livros de literatura infantil, infanto-juvenil, livros didáticos, Atlas, jornais e revistas, tudo muito

bem organizado e administrado por uma bibliotecária, que cuida do acervo e também procura inovar e solicitar novas aquisições, sugeridas por alunos, pais e professores.

A Escola Curumim compreende que os instrumentos e técnicas da pedagogia Freinet não podem ser encaradas como um receituário, mas também não devem ser desprezadas. Os instrumentos não são neutros, são ao contrário, a expressão de uma determinada intenção do professor. A pedagogia Freinet não é esse conjunto de técnicas e instrumentos que deve ser seguido e que desapropria o professor de seus saberes.

A idéia de que aprender é um exercício de cidadania envolve a compreensão de que para exercer a cidadania é preciso conhecer e saber para que serve o conhecimento. A Escola Curumim coloca que conhecimento é construção, é informação e é também imaginação, invenção. Este tipo de concepção torna a Escola Curumim diferente das demais, uma vez que este último aspecto é quase sempre esquecido pelos métodos tradicionais.

Cada área do conhecimento apresenta uma maneira específica de abordar um objeto de estudo, mas o conhecimento é mais do que a soma das áreas, Segundo Ferreira (2003) ele está na possibilidade de integrá-las num todo compreensível e, principalmente, na possibilidade de desenvolver no aluno a atitude de indagação, de pesquisa, de crítica.

Num mundo em constante transformação, num tempo em que velhos paradigmas são questionados, para os educadores da Escola Curumim, conhecer é aprender. Ter a informação e saber como usá-la. É por isso que os alunos produzem textos de sua livre expressão e estes textos, depois de serem lidos para o grupo, são transformados em livrinhos ou álbuns, que vão para a biblioteca da escola. O aluno não é visto como um mero consumidor de apostilas ou livros didáticos. Ele é produtor de objetos culturais que serão utilizados pelo grupo. A gramática e a análise do texto servem para ele, são úteis para tornar o seu texto mais claro, sua idéia mais comunicável. É nesse sentido que os educadores freinetianos acreditam ser importante contribuir para a formação de uma personalidade forte e auto-confiante; um aluno que se vê capaz de produzir idéias, belezas e trabalhos. Um aluno capaz de aprender, cooperar e agir em acordo com seus pares, usando as informações necessárias para isso. Um professor que cria, que tem autonomia para selecionar, que pensa junto com os alunos, com seus colegas - professores, com a coordenação.

4. Princípios da Pedagogia de Freinet

“Freinet estréia no magistério com o empirismo que é o do homem que se joga n’água sem saber nadar.

Sua prática escolar, toda ela orientada pela pesquisa do puro acaso, abre-lhe entretanto o caminho da livre expressão da criança. Mas “nada é tão delicado e fugidio, por natureza, quanto um começo” (Theilhard de Chardin). Uma coisa é certa, apesar de tudo: a livre expressão é a ascensão da vida.”

Céléstin Freinet foi um educador francês que, a partir dos anos de 1920, na França, iniciou um movimento de profundas mudanças na área da educação. Em torno dele, reuniram-se, pouco a pouco, muitos educadores, que, inspirados em suas idéias e utilizando as novas técnicas e instrumentos por ele criados, formaram um movimento de professores que, hoje se espalha pelo mundo todo (Fimem: Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna).

Suas idéias centrais sobre a educação orientam-se em torno de eixos, dos quais destacam-se: a livre expressão, a cooperação, a autonomia e o trabalho.

Esses eixos fundamentais, nos quais as práticas cotidianas se apóiam, podem ser melhor explicados:

Livre expressão: A pedagogia Freinet busca favorecer a expressão que é livre de estereótipos, que é livre das fórmulas prontas, livre dos constrangimentos. Busca-se a expressão autêntica e original. Que a criança possa verdadeiramente expressar seus sentimentos e idéias.

“A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (Freinet; 1979; p.31)

Quase toda produção é compartilhada com o grupo e os demais alunos da escola, deste modo com a possibilidade de comunicar-se e expressar-se, vem a necessidade de organizar as idéias, tornando-as claras e coerentes para todos.

“As crianças com as quais Freinet trabalhava tinham liberdade para escrever suas idéias da forma que desejassem e ainda eram estimuladas a imprimir o próprio texto. Como as frases para a impressão tinham de ser corretas, pois eram montadas letra por letra, elas organizaram uma forma de realizar a correção: o texto, previamente escolhido por votação, era de um dos alunos, mas a correção ficava a cuidados de toda classe. Assim todos trabalhavam para que o texto ficasse o mais correto possível, claro e bonito... Freinet registrava atentamente os problemas de gramática que iam surgindo e depois, num outro momento, procurava trabalhá-los.” (Sampaio; 1989; p.25)

Cooperação: cooperar significa operar com o outro. Fala-se da cooperação como organização da sala, na qual os alunos operam, ou seja, realizam trabalhos em que cada um pode e precisa contribuir com o seu fazer para os fazeres do grupo. Esse tipo de cooperação viva, necessária ao trabalho, desenvolve na criança o sentido de grupo, de respeito ao outro através das situações de trabalho.

Autonomia: a autonomia é vista como objetivo da educação. uma autonomia aprendida no grupo e que por isso mesmo não se torna individualismo. A autonomia é a aprendizagem de que cada um tem um papel, uma responsabilidade.

Trabalho: a concepção do trabalho proposto por Freinet é entendido como realização do ser, como busca de conhecimento, como fonte de poder, saber, fazer. Através do trabalho que o homem pode conhecer-se naquilo que faz, colocando no mundo a sua palavra, a sua produção, sua criação. O trabalho na escola deve ter um valor real, o produto deve poder ser percebido pelos alunos como útil e a sala de aula deve tornar-se espaço para que o trabalho se desenvolva.

Esses eixos fundamentais norteiam a prática cotidiana dos educadores freinetianos, tornando-a rica e cheia de vida, uma vez que a proposta desta pedagogia procura a todo instante atender as necessidades das crianças.

No que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita Freinet promove uma discussão sobre o uso de manuais e cartilhas, utilizadas ainda hoje nas escolas tradicionais e que, para Freinet dissociam a vida do modo de aprender e compreender a linguagem e seus usos funcionais.

“Após cinco anos de prática, Freinet dispunha de elementos mais que suficientes para afirmar que os manuais, cartilhas e apostilas utilizadas pelas escolas tradicionais, não correspondiam às necessidades de expressão das crianças. Ele questionava o valor destes materiais cujos conteúdos nada tinham a ver com a vida das crianças e que, portanto, não traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura.”(Sampaio; 1989; p.37)

Freinet assim, inicia a sua luta contra os manuais escolares, seu posicionamento foi reunido num artigo que ele intitulou “Abaixo os Manuais escolares” e provocou grandes debates entre os educadores da época.

Freinet em sua prática cotidiana com as crianças utilizava a imprensa para trabalhar com a aprendizagem da leitura e da escrita.

“Usei palavras que tinham significado para elas, pois baseavam-se no seu dia-a-dia. Eram palavras que as crianças conheciam. E, assim, nas pequenas frases transpareciam os valores sensíveis e bem definidos da própria realidade. O resultado era o melhor possível. As crianças liam muito bem o texto impresso, fazendo leitura de forma intuitiva e globalizante. Através da imprensa na escola, a experiência vivida, repetida e renovada constantemente, mostrava um método natural de leitura que partia exclusivamente da expressão da criança...” (Sampaio; 1989; p.38)

Freinet e pedagogos da época começaram a substituir o ensino da leitura pela via fonética auditiva, que partia do estudo das letras, depois das sílabas e dos sons para chegar a uma generalização, por um método baseado naquilo que chamam de “visão sincrética” da criança, isto é, a tendência que ela tem de ver um conjunto, um todo, antes de estudar os detalhes.

Baseando-se no poder sincrético, ou poder de globalização, pensadores da época concluíram sobre a necessidade de começar a aprendizagem da leitura pela frase, contanto que esta exprima uma idéia conhecida pela criança.

“A teoria da leitura global parece-nos excelente; mas sua prática ainda estava muitas vezes escravizada às velhas rotinas” (Élise Freinet; p.36)

Os educadores preparavam com antecedência fichas e modelos de leitura global, as crianças observavam as imagens sob as quais os professores haviam colocado previamente a frase-modelo, que deveria ser lida pelas crianças.

Apesar do cuidado demonstrado pelos educadores e autores que classificavam imagens e frases, para elaborar manuais e cartilhas, estava claro que as frases a serem lidas, baseadas na explicação da imagem, não estavam relacionadas à vida das crianças, não eram de forma alguma a verdadeira expressão dessas.

Deste modo, a leitura não tocava o fundo do ser. A criança não aprendia mais do que algumas sílabas, ela era forçada a ler alguma coisa que não compreendia e nem sentia.

“Mesmo ilustrando a sua cartilha, você não conseguirá mudar o método que é ruim, porque retardatário e opressivo. Não estamos dizendo que as flores queremos dizer, as ilustrações - sejam inúteis. Desde que sejam flores honitas, singelas e claras, naturalmente que alegram a alma dos condenados, seja qual for o texto. O que a criança pede é o sol interior, o ar, a vida. E os métodos de vocês não lhes podem dar isso” (Freinet In: Élise Freinet; p.38)

O novo método proposto por Freinet, tinha a constante preocupação em explorar, para fins educativos, a necessidade de curiosidade e de atividade que existe em todo ser vivo; trazer à luz os pensamentos dos alunos, exprimi-los, classificá-los, para enfim fixá-los através da impressão, antes de utilizá-los para o trabalho escolar. Freinet estava certo de que esse ensino seria marcante, *“pois todo indivíduo procurará esse objetivo: exprimir-se, ler a expressão impressa e desenvolver-se”* (Freinet In: *Élise Freinet*; p.40).

Para aprender a falar a criança não precisou de nenhuma lição sistematizada, nem qualquer esforço aparente ou organizado. A criança se educou lentamente porque experimentava a necessidade de se expressar e também porque os pais não reprimiam suas tentativas e balbucios, substituindo-os por uma aprendizagem metódica e cientificamente progressiva.

“...pensem no número de palavras que a criança aprende, na leveza que rapidamente sua expressão adquire: atividade cerebral, atividade visual, atividade física, tudo posto em movimento. Basta aliás ver falar uma criança pequena para compreender até que ponto este esforço ocupa todo o seu ser. Inútil estimulá-la: em sua sede de aprender e de conhecer, ela parece invencível.” (Élise Freinet; p. 41)

Segundo Élise Freinet, ao ensinar a criança a ler, partindo do uso de cartilhas e manuais, a criança que até então havia aprendido tudo vivendo, se vê forçada a uma atividade anormal, cujo objetivo não vê com clareza e que, com muita freqüência, reprime nela toda necessidade de expressão ou de curiosidade. Para a autora a criança aprendeu a falar vivendo e da mesma forma deve aprender a ler e a escrever, portanto sem esforço que dissocie sua personalidade, e simplesmente por sua vontade de educar-se e enriquecer-se. O papel do professor diante desse processo de aprendizagem é o de ensinar seus alunos a falar o mais corretamente possível, depois a expressar suas idéias através da escrita e finalmente a ler, nos livros e textos, o pensamento dos outros.

O método lançado por Freinet consiste em permitir que as crianças componham textos livres, livres de qualquer imposição, livres de fórmulas prontas, *“ao compor a criança cria um pouco de vida, e principalmente uma parte de sua própria vida”* (Freinet

In: *Élise Freinet; p. 48*). Os textos depois de escritos são corrigidos e impressos para que todos possam ler.

“Não nos preocupamos em saber se este texto contém palavras muito difíceis. Foram os alunos que as pronunciaram; se não sabem lê-las, nós os ajudaremos... e teremos assim a leitura global ideal, aquela que consiste em impregnar-se do espírito das formas gráficas de pensamentos que nos são pessoais, que ao menos sentimos e vivemos intensamente.” (Élise Freinet; p.44).

Ajudando os que ainda não sabem, todos lêem os textos produzidos pelo grupo, aos poucos todos começam a compreender o que está escrito, assim, sem que forcemos a tarefa todos terão aprendido a ler e escrever como aprenderam a falar, terão avançado lentamente, gradualmente, da linguagem à leitura.

5. Coleta dos dados

*“O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.”*
(Alberto Caeiro, 1980)

A coleta dos dados ocorreu na biblioteca da escola, freqüentada pelas crianças de todas as séries da Escola Curumim, uma vez por semana, pelo período de uma hora.

Estes momentos de leituras foram observados por mim e registrados em anotações de caderno e em um gravador. Eles se revelaram como extremamente ricos, porque pude acompanhar o exercício e o desenvolvimento da leitura e alguns sentimentos que estão envolvidos nessa aprendizagem.

Dentre idas à biblioteca no período de 10 de março de 2003 a 8 de abril de 2003, selecionei dois casos, onde a leitura realizada pudesse ser discutida e analisada sobre diversos aspectos que prenderam minha atenção no momento em que a atividade era desenvolvida.

Meu olhar deteve-se em observar os gestos, olhares e sentimentos produzidos no momento em que meus alunos manuseavam o livro escolhido e faziam, de algum modo, a sua leitura. Procurei também que meus sentimentos também fossem registrados, minhas angústias, preocupações, alegrias e minhas orientações pedagógicas.

Nos momentos de observação da leitura dos meus alunos, ao transcrever as suas falas, busquei conservá-las na modalidade oral com suas hesitações e reflexões. Usei o sinal de reticências para demonstrar intervalos de silêncio, uma pausa breve entre a leitura e observação das imagens, das letras e palavras.

A primeira situação analisada se refere à leitura realizada por H., um menino de 7 anos de idade, no nível pré-silábico, segundo Ferreiro (1991). H. vem com um histórico escolar complicado, já havia sido convidado a se retirar da escola anterior e estava cursando seu primeiro ano na Curumim. Com diagnóstico médico de ser uma criança hiperativa, H. fazia acompanhamento psicológico, além de tomar doses fortes de medicamentos.

H. havia sofrido muito com o início do seu processo de alfabetização, iniciado na escola anterior, chegando na primeira série com muito pavor de pegar no lápis ou realizar qualquer leitura. Tudo era muito sofrido e ele se manifestava através do choro quando era “obrigado” a executar tais atividades, tais exercícios.

De maneira menos forçada e pouco rigorosa, sempre proporcionando e permitindo que H. estivesse exposto à situações mais naturais junto aos colegas e livros, ele conseguiu ir se libertando desse medo de aprender a ler e a escrever, manifestando gosto pelas descobertas que realizava durante o processo de aquisição da língua escrita.

Embora H. gostasse de estar em contato com os livros, de possuir bom repertório de histórias, não se sentia seguro para se expor, de ler para o outro, até o dia em que manifestou interesse em gravar sua leitura.

A outra criança será identificada por G., um menino também de 7 anos de idade, ainda não alfabetizado e segundo Ferreiro (1990) na fase pré silábica do processo de alfabetização. Filho de um político famoso de Campinas e uma dona de casa, ele havia frequentado uma escola infantil (particular) antes de entrar na Curumim. G. manipulava os livros e demonstrava ter contato e conhecimento de muitas histórias. G. era bastante tímido, não gostava de se expor e realizar as leituras no gravador, se soltava mais quando eu ou os amigos não estávamos muito próximos dele e eu era quem solicitava para que fizesse as leituras no aparelho, uma vez que ele nunca havia manifestado interesse para realizar tal exercício. Quando solicitado, ele apenas aceitava sem manifestar muito entusiasmo.

Em seus textos escritos G. escrevia do seu jeito, de maneira muito livre e sem demonstrar medo ou insegurança, conseguindo realizar as relações grafema/fonema e conquistando a habilidade da escrita e da leitura padrão com bastante rapidez e espontaneidade.

6. A análise dos dados

“A vida passa diante de nós, infinitamente mais complexa, recortada pelas metáforas mais variadas e surpreendentes, solicitando, ao mesmo tempo, os olhos, ouvidos e o espírito, sede de tudo que é maravilhoso.” Robert Louis Stenvenson

A partir das análises, procuro relatar e relacionar as situações vivenciadas com os estudos teóricos que embasam esse trabalho, no que diz respeito aos sentimentos envolvidos e nos múltiplos significados e interpretações possíveis que a leitura pode desenvolver, isso dentro da perspectiva de alunos em processo de alfabetização.

Nas duas situações relatadas, devido à orientação teórico-metodológica da pesquisa, as análises focalizam o processo e não os objetos, explicam e revelam as relações dinâmicas da situação real vivenciada, não se restringindo a sua mera caracterização, descrição e enumeração.

Segundo Bogdan e Biklen (1982):

“A pesquisa qualitativa (...), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos na contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (p.13)

Segundo Alves (1991), na pesquisa qualitativa, que possui uma grande variedade de definições, o pesquisador é fundamental para a investigação, a descrição detalhada de comportamentos, eventos, pessoas, interações, etc. é uma característica dominante para os dados qualitativos.

A pesquisa qualitativa tem seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Este tipo de pesquisa obriga uma relação e um contato direto entre o investigador e seu ambiente de pesquisa, bem como com o objeto observado.

Deve-se atentar às características do contato direto entre pesquisador e objeto. O fato da simples presença de um observador já é capaz de provocar alterações no ambiente ou/e no comportamento dos indivíduos que estão sendo observados.

As situações vivenciadas precisam ser compreendidas e analisadas no âmbito das interações, levando-se em consideração expectativas mútuas e concepções que orientam as ações dos sujeitos envolvidos.

“Para os qualitativos conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influencia de valores é inerente ao processo de investigação.” (Alves, 1991)

É a coleta de informações que demonstram o significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Constatado este fato é válido salientar que um fato observado pode se modificar significativamente, quando muda o observador, uma vez que as pessoas enxergam de acordo com suas experiências vividas anteriormente e sua bagagem cultural. Deste modo, para que esta influência não invalide a pesquisa, é necessário um planejamento, uma preparação do sujeito observador e uma delimitação sobre o objeto e o modo com o qual será observado.

O trabalho busca desviar do caminho da visão técnica, de clareza dos dados, específica e alheia ao sujeito, buscando um olhar, um gesto, um toque, não tão nítidos, mas desfocados, em torno não de fatos, mas de movimentos.

Os princípios norteadores dessa opção são aqueles que constituem também a base da abordagem metodológica proposta por Vygotsky (1994). Segundo o autor, a análise de processos *“requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes de sua história”*, que sofrem mudanças perceptíveis em seu desenvolvimento, cujo tempo pode variar de poucos instantes a dias ou semanas. Dessa forma, *“a tarefa básica da pesquisa (...) se torna uma reconstrução da cada estágio no desenvolvimento do processo”*.

Ao propor uma análise explicativa, o autor se preocupa com a revelação das relações *“dinâmicas ou causais reais”* de um processo, não se restringindo a sua mera caracterização e enumeração.

Vygotsky (1994), também coloca que:

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.”(p. 34)

Através do relato que segue, procurei deixar claro os princípios citados, assim como possibilitar ao leitor uma visão das situações vivenciadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse relato a primeira situação discute e aprofunda a questão da afetividade e dos sentimentos de ansiedade, desejo, medo, insegurança e outros, presentes durante o processo de alfabetização. Estes foram observados a partir do tom da voz com que a leitura foi realizada, dos gestos e olhares manifestados pelos sujeitos (pesquisadora e aluno) envolvidos.

“A leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler”
(Chartier, 1998, p.6)

Quando um aluno realizava a leitura em voz alta, observava seu corpo atravessando o livro em sons, atravessando uma obra, que para Chartier (1990) não existe em si mesmo, como um texto puro, cujas formas tipográficas não importam. A leitura é sempre um

encontro móvel, singular, plural, construído na distância entre o sentido atribuído pelo autor/ilustrador/editor e o uso do texto e das imagens por um leitor de carne e osso.

A cada leitura e releitura, novas versões de histórias e novos jogos lúdicos. As imagens que se entrelaçam as histórias inventadas. Possibilidades de muitas histórias.

No segundo caso, a análise procura discutir a leitura enfatizando as variadas interpretações pessoais que uma obra pode provocar, pois destas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, capaz de proporcionar e desenvolver no leitor, como sugere Zilberman (1985) um potencial crítico, que suscita a dúvida, a pergunta, o questionamento, a curiosidade, a flexibilidade de opiniões.

O trabalho de pesquisa em questão, tem uma concepção ampla da leitura, enquanto *“um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, econômicos e políticos. (perspectiva cognitivo-sociológica)”* (Martins, 1991, p.31). Além de ser um trabalho especificamente humano, marcado por seu caráter simbólico e histórico.

A concepção de leitor é aquela que o considera como sujeito ativo e transformador.

“ o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência em seu desempenho de leitura. Isso porque o dar sentido ao texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens.” (Martins, 1991, p. 33)

Os depoimentos que seguem exprimem experiências cotidianas individuais que se fazem em relação com outras experiências em uma rede de interdependência, em uma dada configuração histórica.

Segundo Ítalo Calvino:

“(.) quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?”

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as formas e maneiras possíveis.”

6.1. Leitura: sentimentos, vozes e gestos

Uma aluna termina de ler a história que escolheu levar para casa e me entrega o gravador. Pergunto se mais alguém gostaria de ler e o H. rapidamente diz que sim, em tom bastante animado, demonstrando bastante interesse, porém recusa a proposta logo em seguida. Percebo que está com medo e ao mesmo tempo sentindo vontade de ler e realizar aquele exercício como as outras crianças.

Como já disse, H. é um aluno muito agitado e sua história escolar é bastante sofrida apesar de ainda tão curta. Ele havia chegado na Escola Curumim naquele mesmo ano, não conhecia ninguém, foi um dos únicos alunos que choraram no primeiro dia de aula. Ele havia sido convidado a sair do colégio anterior, pois alegaram que ele era uma criança nervosa e violenta, sua mãe resolveu procurar ajuda psicológica e foi diagnosticado que o H. é um criança hiperativa.

Ele chegou à escola com muito medo de pegar no lápis grafite, seu processo de alfabetização foi bastante complicado, ele estava traumatizado e chorava muito.

Apesar de saber bastante coisa (nome das letras, algumas palavras, juntar algumas sílabas, etc) tinha medo de se arriscar e de mostrar aquilo que já havia conquistado. No decorrer dos dois primeiros meses de aula, foi se sentindo muito feliz no espaço, os vínculos afetivos com as crianças e com a professora já estavam estabelecidos e ele já começava a demonstrar interesse em testar mais suas hipóteses e realizar novas descobertas.

As análises feitas por Wallon (1968,1971) da relação Eu-Outro defendem a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento humano, constituindo-a em elemento diferenciador da espécie.

Segundo Wallon (1968) a afetividade também possibilita o avanço cognitivo, no sentido de que são os desejos, as intenções e os motivos que mobilizarão a criança na seleção das atividades e dos objetos.

Quando percebi que ele demonstrava interesse em realizar tal exercício de leitura fui até ele, que estava ao lado de uma mesinha na biblioteca com o seu livrinho na mão, sentei à sua frente. Ele permaneceu em pé e eu perguntei, já gravando:

R) *Como se chama a sua história?*

Ele ficou com uma expressão alegre e ao mesmo tempo nervoso e responde mostrando a capa do livro para mim. Não falou, não leu, mas fez o gesto de que aceitou ser gravado: virou o livro e permitiu que eu mesma lesse e soubesse o que lhe perguntara.

Deste modo iniciamos o exercício, construindo uma interação permeada se sentimentos, gestos, olhares e sorrisos.

Segundo Tassoni (2000):

“As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (plano intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico porque a afetividade permeia, constantemente, os processos interativos”. (p. 227).

A pesquisadora (op. cit.) ao verificar e registrar em seu próprio trabalho a intervenção pedagógica que se processa a partir da interação professor-aluno, conclui que esta intervenção não só promove a construção do conhecimento como vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido.

“ É, pois, a qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto do conhecimento”. (Tassoni, 2000, p.227)

A mediação com carga afetiva manifesta-se de maneira positiva ou negativa. H. já havia construído uma relação ruim com o lápis, o livro, com as práticas de leitura e de escrita anteriormente. No gesto de me mostrar a capa, aceitando ser gravado, lendo, H demonstrava estar (re)construindo sua relação afetiva com estes objetos e práticas.

Foi com dificuldade que o lápis grafite e o livro começaram a seduzir e a fazer parte novamente do universo escolar do H. Romper com o que o marcava negativamente era necessário, o caminho era conquistá-lo novamente afetivamente.

H) Não sei! Oh!

Essa é uma fala que recusa, que tem medo, mas que promete, que deseja “*não sei*”. Uma interjeição “*Oh*” que sugere um gesto, um convite à leitura compartilhada.

O gesto de H. me exige a buscar uma maneira de interagir, de provocar uma tentativa de resposta, sem entregá-la, isso porque as interações e as relações de ensino colaboram para o desenvolvimento da criança.

“De acordo com a psicogênese walloniana, é através da afetividade que o indivíduo tem acesso ao mundo simbólico, que dá origem à atividade cognitiva. É na conquista dos elementos simbólicos que a afetividade ganha maior complexidade. À medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções encontram vias de escoamento mais complexas. O que, no início, era comunicado através do corpo, com a conquista da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, etc., vai se enriquecendo na maneira de se expressar. Surgem novas formas (palavras e idéias), além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (Dantas, 1992; Galvão, 1996)”. (Tassoni, 2000, p. 231)

É pela postura que o professor adota que os sentimentos envolvidos, como o medo, a ansiedade, podem ser amenizados durante o exercício, o professor ao interagir com a criança de maneira tranqüila, natural pode permitir a canalização de sentimentos positivos para o campo da cognição. Fiz um gesto de surpresa e tentando ser o mais natural possível, devolvi o problema.

R) Ué, lê...

Mostrei que acreditava nele, que desejava ouvir sua leitura, e assim ele respondeu rapidamente, percebendo sinais de confiança depositada em sua capacidade de desenvolver tal proposta.

H) Cachorro!

Era para ter lido “Cão”.



Ele lia pela imagem da capa que trazia um filhote de cachorro, ele buscava nomear a ilustração.

Meu gesto de aprovação e de cumplicidade, era intencionalmente guiada pelo que diz Moreno (1999) :

“As respostas de alunos e alunas não devem ser consideradas como falhas, mas como ocorrências necessárias em todo processo de construção de conhecimentos (não se pode aprender a patinar sem cair, nem se aprende a cantar sem desafinar).” (p.58).

R) Hum... agora vira...

Com essa fala quis que ele desse continuidade à leitura que havia começado, pedi que virasse a capa e lê-se o que as páginas do livro estavam trazendo.

Antes de continuar H. me interrompe e pergunta ansioso:

H) Pode ser do meu jeito?

As expressões “escrevam do seu jeito”, “leiam do seu jeito” são muito utilizadas pelas crianças e professoras na Escola Curumim durante o processo de alfabetização, uma vez que as atividades desenvolvidas proporcionam a livre expressão da criança, que registra suas idéias sempre como podem e são capazes de realizarem. O modo como enxergamos o que em muitos espaços significariam um “erro”, uma “falha” é diferenciado. A produção da criança não sofre alterações em sua forma, é lido e revisto com auxílio da professora que registra e realiza a leitura com a criança da “maneira correta”, permitindo que ela veja e participe desta nova construção que não altera a primeira e sim, em outro espaço da folha, a complementa.

O uso do termo “do meu jeito” para as crianças possui uma característica muito especial, para que não sintam medo de testar hipóteses, de se exporem o termo não está relacionado ao sentido do erro e do fracasso, mas está relacionado a uma, ou várias maneiras diferentes de ler, escrever, tentar: o respeito pela diversidade de ritmos, de saberes, de necessidades. O resultado é diferente da maneira convencional, eles sabem disso, mas mesmo assim não é considerado como resposta errada e sim, apenas como “o jeito deles” de conseguirem ler e escrever.

“*Pode ser do meu jeito?*” era uma pergunta para confirmar se ele seria aceito, não sabendo o convencional, se não seria cobrado.

R) É claro!

Afirmo para ele de uma maneira muito tranqüila, sorrindo como que querendo dizer para ele “é claro, você já sabe disso, fique tranqüilo” mas também de maneira forte, decidida, “*é claro, é óbvio*”. Nossa conversa sai em tom descontraído porque ele também está sorridente, apesar de ainda demonstrar nervosismo, ansiedade com a situação.

H) É que eu não sei...lê!

Ele insiste para ver se ambos – eu e ele – estamos falando a mesma coisa. Se eu não me decepcionarei ou não tomarei nenhuma atitude desagradável, quando perceber que ele não sabe ler convencionalmente. Ele insiste em dizer que não sabe ler como muitos já sabem. Ele tinha dado um primeiro passo na leitura da capa, porque ali, a imagem parecia não enganá-lo, mas agora, o medo voltara, ler toda uma história parecia muito mais exigente para ele.

Com essa fala ele tenta se justificar, contando para mim o motivo da pergunta, ele não sabe ler e precisa que seja do jeito dele para que a tentativa aconteça.

H. faz movimentos com a boca, quase balbuciando alguma coisa, tentando falar e então ele pára novamente e diz:

H) Eu não sei não!! Hum...

Pela terceira vez, ele recua, recusa, em dúvida “*Hum*”, demonstrando vontade e medo.

R) Leia do seu jeito....

Novamente, firme, volto à idéia trazida por ele: “*leia do seu jeito...*”

Ele não deixa eu terminar, me interrompe dizendo:

H) Perai... (pausa). Não sei não....

Percebo que está faltando coragem, ele está com muito receio de ler do “seu jeito”, pois fazendo-o ele estará omitindo aquilo que está grafado e apenas interpretará as imagens,

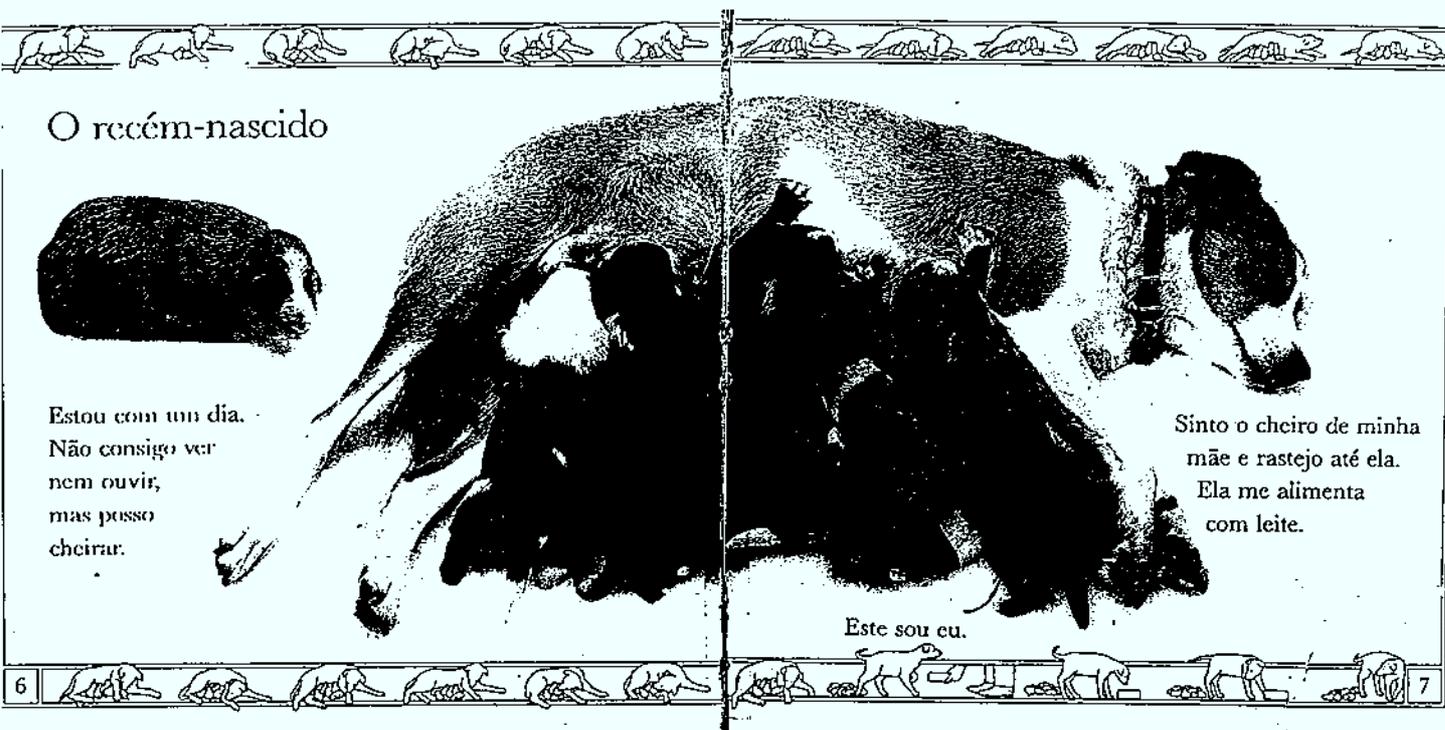
na verdade é para as ilustrações que ele olha o tempo todo e não para o texto escrito, que ele sabe não ser capaz ainda de decifrar.

Insisto mais um pouco tentando conversar com ele, coloco minha mão em seu braço, faço um carinho e com o tom da voz baixo e calmo, tento pedir que não desista, minha intenção não era a de pressioná-lo, mas ele me interrompe rapidamente como fez anteriormente pedindo para eu esperar.

R) Lê do seu jeito...

Envergonhado, ele responde rindo.

H) Tá bom! Os cachorros mamam.



Ele se volta para mim, buscando sinal de aprovação e então eu digo:

R) Há! Legal...

Meu gesto, minha maneira de olhar, o tom calmo e alegre com que recebo sua leitura e minha aprovação, permite que ocorra um “destravamento”, a minha fala transmitiu confiança ao explicitar que acreditava na capacidade dele de ler e então H. lê sem parar, até o final da história.

Para Oliveira (2000; p.81), as vozes e os sons produzidos ressoam nos ouvidos, vibram no corpo, com suas diversas entonações, cujas variações e conjuntos parecem formar um espectro que convoca, que toca o outro. Em seu trabalho a autora cita Paul Zumthor (1997; p. 15):

“A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; (...) o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências.”

Segundo Tassoni (2000), o tom da voz é também carregado de expectativas, sentimentos e emoções, capazes de orientarem os sujeitos ao caminho da conquista ou da frustração:

“... o tom da voz utilizado carrega uma forte marca afetiva; mas, de igual maneira, o conteúdo falado pode possibilitar ao aluno progredir e resgatar sua autoconfiança, refletindo diretamente na construção de sua auto-imagem. Confiança em si mesmo, desejo de aprender e prazer em conquistar formam a química afetiva perfeita para o sucesso do processo de aprendizagem”. (p.240).

Ele foi por etapas: primeiro a imagem da capa, depois de uma cena. Muitos olhares, muitas negociações na fala (posso? pode!), risos, idas e vindas do olho para página, para imagem.

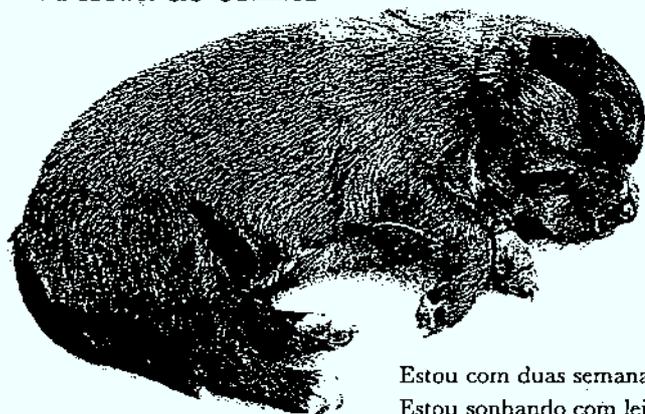
O olhar de H. voltava-se para as páginas do livro, objeto de desejo, para o meu olhar, objeto de aceitação, de cumplicidade.

A minha postura permitiu que H. tivesse sentimentos de sucesso, de vitória, com relação a atividade e tudo havia sido conquistado com sua própria capacidade.

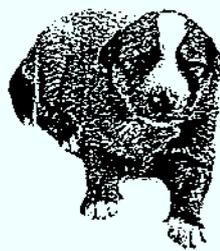
*H) Nesse dia os cachorros ficaram em um monte.
Os cachorros eles dormem e mamam muito.*



A hora de comer



Estou com duas semanas.
Estou sonhando com leite
e fico choramingando
e fungando.



Acordei. Onde estão
todos? Essa não! Eles
já estão comendo.



Subo em cima
de mamãe e vou
mamar também.



H) Essa espécie pula... olha como é que eles "bigam" (quer dizer brigam, ele não consegue pronunciar o "r" no meio das sílabas compostas)... Eles comem coelho...nossa eu não sei não... (quase rindo)

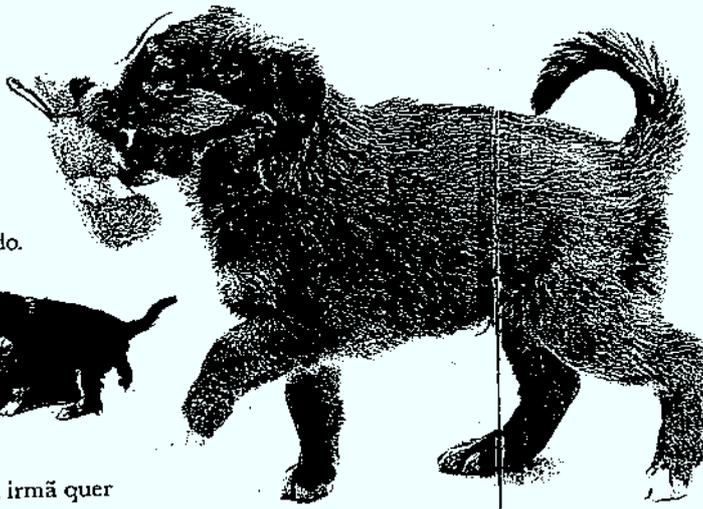
Ele cria sua história pelas imagens. Uma história coerente possível de ser lida pela ilustração, embora não muito diferente do que o texto real anuncia. São muitos filhotes mesmo, eles mamam, pulam e "brigam".

Briguintas

Estou com seis semanas e cresci bastante. Adoro brincar com meu coelho de brinquedo.



Minha irmã quer brincar comigo.



Mas o dente dela é afiado e eu a empurro.



Epa, ela está levando embora meu coelho!

16

17

Busca uma hipótese de sentido pelo que a imagem induz. Os cachorros comem coelho? Sente-se "traído" pela interpretação que deu à imagem, mas não se sente envergonhado ou desconfortável com isso.

11) Eles... puxam cachorro... eles comem coelho.... tchau.....

Estou pronto para sair

Estou com oito semanas e usando coleira e correia novas.



Minha irmã está brincando com suas corréias.



Meu irmão está tentando me levar para um passeio, mas eu não quero ir.

18

Veja como eu cresci!



Um dia



Nove dias



Dois semanas



Três semanas



Quatro semanas



Seis semanas



Oito semanas

20

Nova tentativa de continuar a história. Aceita a idéia de que na ficção, cachorros comem coelho e insiste nessa interpretação que lhe provocou risos e que a imagem permite. Coloca um “*tchau*” – uma despedida da entrevista, uma palavra provavelmente dirigida a mim e não mais à leitura do livro.

Leitura, gravação, interação comigo, tornam-se uma coisa só.

Fecha o livro e olha para mim. Eu pergunto:

R) Pronto? Acabou?

H) Peraí...

Ele segura o gravador bem pertinho da sua boca e grita:

H) Câmera tchau!!!

Ele tinha conseguido a leitura oral de um livro, tinha conseguido gravar como vários amigos o fizeram.

A relação que se estabelece entre professor e aluno, sem dúvida marca a relação entre aluno e a leitura. Atuando sobre H. no plano afetivo, estimulando-o e fazendo com que se sentisse capaz de produzir, reconhecendo por fim sua evolução, nesse sentido, segundo Dantas (1994) citado por Tassoni (2000),

“no primeiro ano de vida, “estimulação da inteligência” é rigorosamente sinônimo de nutrição afetiva. Isto continuará a ser necessário, embora deixe de ser suficiente. Ao longo de toda a infância, a temperatura afetiva desempenhará o papel catalisador da atividade cognitiva. Sem vínculo afetivo não há aprendizagem, afirmam, com razão, os que se deram, empírica ou teoricamente, conta deste fato”. (p.47).

Estabelecer vínculos afetivos, depositar confiança no trabalho que eles são capazes de produzir, proporcionar situações em que as necessidades, o desejo e a criatividade das

crianças sejam valorizados e respeitados, faziam parte do cotidiano de H. no interior da Escola Curumim. As conquistas dele no campo cognitivo e afetivo foram construídas diariamente, em um ambiente onde a relação sujeito e objeto do conhecimento estão vinculados às vidas das crianças.

H. precisava de um espaço que respeitasse suas necessidades, carências e que respeitasse principalmente seu ritmo de desenvolvimento, deste modo, trabalhando primeiramente a afetividade, ajudando-o a se restabelecer com os amigos no campo social, uma área que estava abalada e confusa, para depois colher os frutos de uma conquista cognitiva.

Segundo o autor Snyders (1993, p. 91, Apud Tassoni 2000):

“Dizer que a relação professor-aluno é ao mesmo tempo afetiva e de progresso cultural (progresso na conquista da cultura), é afirmar que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos do sentimento. Dizer que essa relação escolar pode proporcionar alegria é garantir que o elemento intelectual contém como que um apelo à junção com os elementos do sentimento – quando ambos são vividos com bastante profundidade. Reciprocamente, o afetivo dá acesso ao intelectual: o sentimento paixão torna-se compreensão e, portanto, saber.”

Foi a partir dessa experiência vivenciada que pude observar, sentir e perceber a importância da relação dos sentimentos com o processo de aquisição do conhecimento. Na verdade fui muito mais do que observadora, **fui mediadora** e responsável pela maioria dos sentimentos que foram emitidos quando interagia com sujeitos e os livros, não só através da fala, mas principalmente através de minhas ações, meu olhar, minha voz, meus gestos, todo o meu corpo estava em movimento, construindo e permitindo que a prática de leitura acontecesse.

6.2. Leitura e Brincadeira: as diversas interpretações possíveis

G. escolheu um livro na prateleira, sem nem olhar ou procurar muito, ele se encantou pelo desenho da capa que observa enquanto se aproxima de uma mesa da biblioteca, sentou em uma cadeira e apoiou o livro na mesinha. Sozinho e quieto continua por alguns minutos observando a ilustração da capa em silêncio, depois folheia o livro e observa algumas ilustrações que estão no interior da obra.

O que atraiu G. para aquela obra é a imagem da capa e o que esta lhe sugere. A presença da imagem nos livros de literatura infantil é defendida, não só pelo seu valor estético, mas por ter um papel muito importante no que se refere à pintura pictórica, *“que antecede a leitura verbal nas crianças pequenas, nos adultos com dificuldade de alfabetização e nos analfabetos”* Werneck (1980). Segundo este autor, o código pictórico é uma representação semi-concreta, constituindo-se numa comunicação mais direta do que o código verbal escrito que se apresenta de forma abstrata. Não só as linguagens escrita e/ou oral contam histórias, a imagem também o faz, assim como, com suas especificidades, provoca a fantasia e a imaginação, permite leituras e interpretações de qualquer leitor.

As ilustrações foram questionadas e condenadas por Bettelheim (1980), em seu estudo sobre a psicanálise dos Contos de Fada. Para este autor, elas distraem em vez de contribuir, dirigem a imaginação sem permitir que o leitor desenvolva sua própria, além de sugerir um caminho mais fácil, uma vez que alguém já desempenhou a difícil tarefa de imaginar e desenhar as cenas das histórias.

A minha experiência como professora permite não concordar com Bettelheim. Depois de vivenciar o processo de alfabetização, de conquista e amadurecimento da leitura, mesmo assim a busca da ilustração não é um caminho mais fácil, é o caminho da busca da complementação da linguagem escrita/verbalizada e onde as crianças, muitas vezes, encontram elementos para desenvolverem suas próprias narrativas. As imagens ao meu ver não distraem e nem diminuem as chances das crianças de imaginarem, mas ao contrário, enriquecem o repertório e provocam imagens já internalizadas, além de serem convidativas e de permitirem criar no leitor o sentimento de cumplicidade e reconhecimento. As ilustrações mesmo quando reproduzem o “dito/ conteúdo” do texto verbal o fazem de um

outro modo, com cores, imagens, jogo de sombras e claros que podem produzir no leitor outros sentidos, só possíveis através da linguagem não-verbal.

Chego até G., sento ao seu lado e então proponho que ele realize a leitura próximo ao gravador.

R) Vamos ler para mim hoje? Já escolheu o livro?

Ele aceita balançando sua cabeça e respondendo minha pergunta:

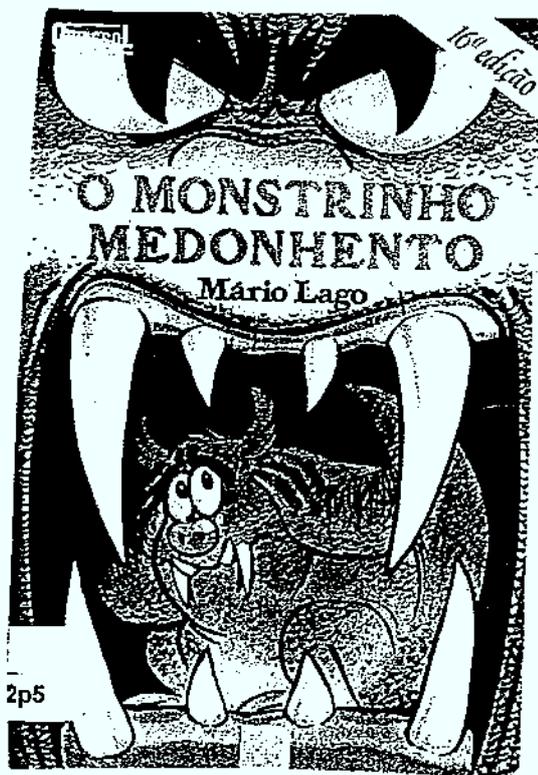
G) Já.

R) Como se chama?

Um pouco ansioso e desconfiado ele tenta ler o título do livro.

G) Espera (pausa) o...mone...ter...ceu...me...do...de...no...bra...cobra!

Era para G. ter lido “O monstrinho medonhento”



Ele solicita primeiro que eu espere, em silêncio se detém observando as letras e fazendo movimentos com a boca.

G. já era capaz de identificar todas as letras do alfabeto, demonstrava conquistas significativas com relação ao processo de aquisição da escrita, era capaz de ler e identificar sílabas simples como “mo”, “me”, “ma”. Demonstrava um pouco de insegurança para a leitura de sílabas compostas, como a do início do título “mon”, porém ele inicia a leitura corretamente, tentando dar significado aquilo que estava lendo acrescenta a letra “e” e faz a leitura “mone”, então desconfia, pois não percebe aonde entraria a letra “s” e além disso aquela palavra não lhe parecia familiar e nem parecia estar relacionada ou contextualizada com a ilustração da obra.

Na escrita a criança precisa tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, precisa conseguir reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados, para então tentar decodificá-las e atribuir sentido a essa decodificação.

Depois de tentar ler a palavra “monstrinho”, sem obter sucesso e sem conseguir dar significado as suas tentativas ele parte para a leitura da palavra “medonhento”. Novamente é possível observar conquistas no que diz respeito a leitura correta das sílabas simples “me” e “do” e a dúvida que surge para a leitura da sílaba “nhen”, ele acaba lendo “de”, “no”. Olha para a capa resolvendo procurar na sua ilustração algum indicio do que poderia estar escrito ali. G. faz movimentos com a boca, ao olhar para o desenho diz apenas o “bra” num tom de voz mais baixo, depois seu olhar se volta para as letras do título e ele lê com entonação a palavra “cobra”. São várias as hipóteses, recuos, tentativas de dar significado às sílabas lidas, de modo tranquilo, sentindo-se capaz de aceitar, ele levanta a hipótese : “cobra”, é uma palavra que dá sentido porque é um bicho, mas que não se confirma porque o desenho não é de uma cobra.

Depois que realiza essa tentativa G. olha para mim, buscando sinal de aprovação e de auxílio, uma vez que a leitura que ele fez não lhe trouxe segurança quanto ao seu real significado. Deste modo, percebendo uma tensão e uma certa insegurança, acabo me antecipando e lendo para ele o título da obra, oferecendo junto com essa leitura, pistas sobre o tema do livro. Não era uma cobra que estava desenhada na capa e não se tratava de história sobre as cobras, como ele poderia ter suposto, mas sim sobre um monstrinho.

Poderia ter lido calmamente o nome, mostrando-lhe as sílabas que ele havia hesitado, lendo-as em voz alta para ele, mas não, também estava ansiosa, preocupada e deilhe o nome todo e ainda mais uma ordem “*vamos lá!*”.

R) “*O monstrinho medonhento*” *Legal, vamos lá! ...*

G) *Pera!*

G. pede que eu faça uma pausa e que espere para que ele possa virar a capa do livro e se debruçar sobre a primeira página da obra.

Nessa interação, tanto pesquisadora como aluno estavam construindo o conhecimento sobre o personagem a história, a partir dessa primeiro contato com imagem e palavras contidas no título, um ensinava ao outro a perceber outros significados, outras leituras possíveis, como lemos e interagimos com o código quando não sabemos ler ou estamos preocupados com sua aprendizagem.

Ribeiro (1997) cita em seu trabalho Oliveira (1992; p.38), “na interação com os indivíduos, através da influência recíproca que aí se estabelece, cada participante constrói não apenas o conhecimento do mundo (ou objetividade) e a si mesmo como sujeito histórico (subjetividade). O ato de ensinar está ligado à idéia de atribuir significado. Refere-se ao processo interpessoal de levar aquele que é ensinado, aquele a quem é indicado um signo, a aprender um sistema de relações, a dominar um conjunto de regulações construído em uma cultura. Isso ocorre na medida em que aquele que ensina aponta para outrem os signos históricos, coletivos, presentes nos conhecimentos. Tais signos serão os mediadores do processo de relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo...”

Neste momento me afasto para arrumar revistas que meu aluno autista esparramou. Peço ajuda de algumas crianças e quando retorno para observar G., brincando com as páginas do livro, folheando-as com rapidez como se estivesse lendo-as muito rápido. Durante este movimento, ele balbucia alguns sons em tom descontraído. É a imitação do gesto de ler dos leitores alfabetizados. É o viver no faz de conta, a prática de leitura.

Depois de alguns segundos ele retorna para o início do livro, busca encontrar as páginas iniciais da história e ainda brincando comenta para ele mesmo:

G) Onde é que eu parei?!

Um amigo se aproxima e lhe deu dicas de como gravar melhor a voz no gravador. Diante desse movimento ele se demonstra mais sério, escuta as dicas do colega e então, somente depois de vê-lo se afastando, recomeça suas tentativas de leitura. As crianças se sentem ameaçadas com os próprios colegas, G. é bastante tímido e por não saber ainda ler da maneira convencional, sente vergonha dos amigos e se preocupa em verificar se está ou não sendo observado pelos outros.

Seu movimento de recuo em continuar a leitura que estava fazendo pode estar ligado à questão da valorização que se faz àqueles que já sabem ler e dominam esse exercício, uma vez que as crianças, muitas vezes, podem comparar seu desempenho com as das demais, o que pode provocar sentimentos como o de frustração e de vergonha com relação ao julgamento que o outro pode ser capaz de fazer.

Ele se volta para o livro e ainda na primeira página lê:

*G) Me... bo...o que é isso? o mee....meeee...co..... cas...não..o castelo foi i ...
o casteloaa... ..areffjhkhjaioa (faz barulho com a boca, como se estivesse
lendo uma série de letras com rapidez, demonstrando cansaço e dificuldade)*

Estava escrito: “Medonhento nasceu deixando o pai zangado”.

Mais uma vez G. consegue ler a sílaba “me”, em seguida não consegue identificar a letra “d” minúscula, confundindo-a talvez graficamente com a letra “b” e tentando ler “bo” e depois “co”, ao invés de “do”. Ele busca sentido para aquilo que está tentando ler, conversa consigo mesmo (“o que é isso?”, “não”, “ah”) tenta juntar as letras, mas percebe que não há significado, ele se baseia muito nas ilustrações para tentar ler a palavra, que se aproxima ou faz referência aquilo que ele observa nos desenhos. Ele tenta mais duas vezes para ver se consegue completar a palavra, depois começa a observar no desenho a imagem de um castelo e então lê “cas”, procurando letras que possam significar aquilo que ele quer que esteja escrito, depois ele completa lendo “castelo”.



Medonhento nasceu deixando o pai zangado

A Cidade dos Homens levou um grande susto quando soube que, no dia seguinte, ia nascer Medonhento, filho de seu Monstro Terrível e dona Monstra Perigosa. Os mais prudentes foram tratando de arrumar suas coisas enquanto era tempo.

— Vamos embora sem nem olhar pra trás, mulher. Longe daqui deve haver um lugar pra esconder a gente.

— E quanto mais depressa melhor, marido. Filho daquelas duas pestes deve ser peste também.

— Capaz até de ser pior do que os pais.

— Está aí uma coisa difícil de acreditar.

— Não foi por acaso que deram um nome tão esquisito pra ele. *Medonhento*... Só pode ser coisa muito ruim.

— E que quer dizer *Medonhento*?

— Essa palavra não existe, mulher. Eles inventaram só pra dar mais medo na gente.

5

Depois de ler a palavra castelo ele observa o texto que segue abaixo do nome do capítulo que ele acabou de ler. O texto realmente se inicia com a palavra "a" como ele lê, mas depois ele acaba desistindo e inventando ou lendo de qualquer maneira as letras que estão na página. Ele desanima, talvez por estar cansado e por se sentir ameaçado e incapaz de ler um texto tão longo como o que o livro apresenta.

A maneira mais tranqüila de se continuar a leitura é folheando o livro e inventando a história, lendo a partir das ilustrações. Então ele vira a página do livro e observa a próxima ilustração.

G) E depois huu...to.o. montranhento medroso saiu da sua di... cas..do seu castelo e também...a minha todo mundo

E no dia seguinte, quando ia nascer o monstrinho, a Cidade dos Homens amanheceu deserta. Parecia até que um vento muito forte tinha carregado todos os moradores para bem longe dali. Nem o sol teve coragem de aparecer, preferindo se esconder entre as nuvens para sua luz não chamar atenção. Os rios resolveram ficar parados, fingindo-se de mortos, com medo de que a primeira travessura de Medonhento fosse correr atrás deles para envenenar suas águas e, com essa primeira maldade, matar os pobres peixinhos.

Enquanto na Cidade dos Homens havia todo esse susto e essa tristeza, no Palácio dos Horrores, onde moravam seu Monstro Terrível e dona Monstra Perigosa, era uma festa que nem dá para contar direito como é que era.

Tinham vindo feiticeiros e bruxas de todas as partes da Monstrolândia, acompanhando a bruxa Gota-de-Veneno e o feiticeiro Pé-de-Fogo, que iam ser os padrinhos do que ia nascer. Os jornais, as estações de rádio

e a televisão estavam lá com seus repórteres, microfones e câmeras. Afinal de contas o nascimento de um monstro merece ser transmitido para todos os lugares, igualzinho a casamento de príncipe, porque também é uma coisa que não acontece todos os dias.

No centro do salão principal, seu Monstro Terrível urrava uma canção feita especialmente para festejar o nascimento do seu filho:

*Agora seremos três
para destruir vocês.
Agora seremos três
e o mundo dos homens,
era uma vez.*



A partir deste momento o G. passa a fazer sons mais grossos e altos, como se estivesse brincando e dramatizando a história do livro que ele acreditava ser de terror, não existe nenhum desenho no livro que mostre um monstro comendo alguém. A capa do livro é que sugere essa interpretação. Não há sangue ou faca em nenhuma ilustração, a história e as imagens que ela oferece, não exploram a idéia de um monstro comendo outro.

A palavra “medonhento” ganha mais uma versão e G. agora lê “bonstranhento medroso”. Depois de escutar essa palavra que pode ser nova, lida por mim no início e que fazia referência ao personagem da história, G. busca reorganizar suas idéias, sua história e sua fala, tentando se utilizar desse signo, desenvolvendo um processo de internalização e ao mesmo tempo estabelecendo relações entre palavras e significados que já pertencem ao seu vocabulário.

Ribeiro (1991) cita Bakhtin (1995, p. 147):

“ Toda essência de apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”

G. continua com a leitura, se prendendo na ilustração:

G) Ele foi.... no mamntooo da história.... do terror no berço.... ahahahah... ele vai arrancar um pedaço da perna do outro..... ele vai a cobra vai ...ele grita...

Nessa parte da leitura da história as reticências utilizadas acima, não registram pausas na fala da criança como anteriormente utilizei, agora elas dão sentido ao modo como ele está interpretando, lendo o livro, com ar de mistério. G. está tão preso a idéia inicial de que o livro realmente traz um a história de terror, como a capa sugere, que interpreta e cria utilizando-se da entonação de suspense, demonstrando com isso ser um bom ouvinte desse tipo de história, que não são lidas apenas em voz alta, mas sim com entonação diferente.

As ilustrações que acompanham a leitura que G. realizou se apresentam em páginas diferentes, em uma página a figura do monstrinho bebê dentro de um berço e na outra a figura de um monstrinho gritando, ao ler “ele vai a cobra vai...ele grita...” ele aumenta o som da sua voz para acompanhar o desenho.

A música e a letra eram muito feias, pois os monstros não sabem fazer música nem poesia para se cantar. Mas todo mundo entrava no coro com força total, porque seu Monstro Terrível era muito vaidoso. Se visse alguém sem cantar podia ficar zangado e botar todos os convidados para fora da sala a pontapés, pois não sabia falar de outro jeito. E até no outro canto do mundo se escutava aquela coisa horrível:

*Agora seremos três
para destru. . .*

— Silêêêêêência!!!!!! — gritou o mensageiro do Palácio, e todos pararam a batulheira para ouvir a grande notícia: — Está nasceeeeeeendo!!!!!!

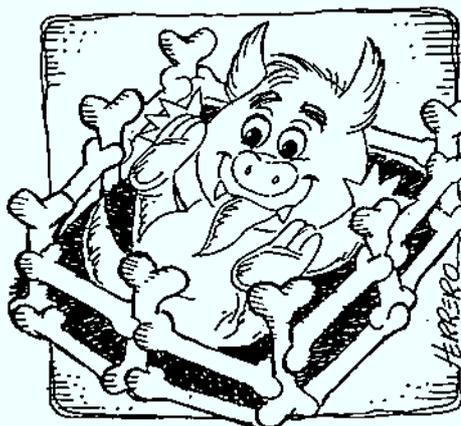
Aí foi uma confusão dos seiscentos diabos! Ninguém sabia direito para onde ir, todos correndo de um lado para outro igual a barata tonta quando está ameaçando chuva, que voa pra cá, voa pra lá, esbarra nas paredes, nas pessoas, e acaba caindo no chão. Exatamente como aconteceu com a bruxa Alegria-do-Demônio. Ela era campeã de corridas no País das Bruxarias, mas quis chegar perto do berço antes que os outros; e, muito da exibida que sempre foi, tropeçou na vassoura e se esborrachou debaixo de uma mesa.

A confusão já estava virando bagunça, e seu Monstro Terrível precisou usar de muita energia para botar um pouquinho de ordem:

— Calma, gente, calma! Vamos ouvir o primeiro urro de meu filho, um urro que vai rachar o mundo ao meio. Todos para o quarto!

Quando o monstrinho acabou de nascer, uma roda enorme se formou em volta de seu berço, que era uma

panela feita de esqueletos, colocada em cima de um fogareiro. Seu Monstro Terrível precisou dar muitos coices para evitar brigas, porque todos queriam pegar a primeira fila, que é de onde se vê e se ouve melhor.



As câmeras de televisão ficaram bem diante do rosto do recém-nascido, pois o pai queria que os telespectadores da Monstrolândia não perdessem nenhum detalhe quando o filho abrisse a bocarra e engolisse o que aparecesse pela frente. O locutor da Rádio Voz da Escuridão não se cansava de gritar a todo instante:

G. também nesse trecho fez uso de uma risada, característica das histórias de monstros, bruxas, feiticeiras “ahahahah”.

G) Vai mata a cobra com os dentes afiados....agrrrrr...aiaiaiaia...na cozinha ele foi pegar o monstro bonhento...ele é muito medroso ele vai morrer... o bonhento vem com nois...

G. reproduz onomatopéias (ahahah, agrrrrr, aiaiaia) porque estas palavras pertencem as histórias de suspense e terror. Ele não decodifica as letras, mas sabe da importância da entonação e de certas palavras que pertencem ao universo desse tipo de

história que ele está criando. Ele se preocupa com um suposto ouvinte e não em decodificar ou compreender aquilo que lê.

Deste modo, segundo Freinet (1996; p. 41), G. está aprendendo a ler, sem se preocupar com a mera decodificação das palavras, "...primeiramente porque reconhece sob o grafismo manuscrito ou impresso o pensamento que aí está adormecido; é como se ouvisse a distância a palavra dos ausentes...", ele reconhece a história e os recursos utilizados pelos leitores para se contar esse tipo de narrativa, utilizando-se para fundamentar-se das imagens que acompanhavam o texto, dando vida e movimento ao exercício de leitura.

Para Freinet (1996) é desta maneira que ocorre o processo de aprendizagem da leitura, "a criança sabe ler sem exercício de leitura, pois, reconhece primeiro as gravuras e imagens, associando-as ao texto escrito, depois as palavras já memorizadas e "os textos familiares, depois certas frases dos textos ou das cartas dos correspondentes; às vezes, deduzindo delas a compreensão de frases e das palavras desconhecidas. Posteriormente, reconhecerá passagens inteiras de livros fáceis; depois abordará as dificuldades mais sérias". (p.41)

brando seus tempos de criança aprendiz de monstro, quando foi à floresta pela primeira vez.

— Uma beleza, minha gente, uma beleza! Derrubei trinta e cinco árvores com uma única patada. Só com uma baforada de fogo incendeiei doze casas. Calculem vocês que...

Ia contar muitas outras façanhas, quando se ouviu o *tebluc-tebluc-tebluc* que indica os passos dos monstros. Aí o mandachuva não quis saber de mais nada. Estufou o peito e gritou com orgulho:

— Toquem as trombetas! Tragam as cinzas escaldantes pra jogarmos na cabeça do herói! Eu quero...

Não teve tempo de dizer o que queria. De dentro da floresta veio um objeto estranho que lhe acertou em cheio o olho esquerdo, quase o deixando cego. Mas era um monstro muito forte: num instante estava recuperado e perguntava pelo filho.

— Estou aqui, pai — respondeu Medonhento encostado a um esqueleto que servia de poste, no meio da Praça dos Sacrifícios, brincando com o tal objeto que quase tinha deixado o mandachuva cego.

— Você é que trouxe isto aí, meu filho?

— Sim.

— Que coisa dura! Quase me arrebentou o olho! Que é isto? O crânio de algum inimigo derrotado? Um troféu?

— Não é nenhum troféu.

— Como não?

— Só se ganha troféu quando há batalha, não é,

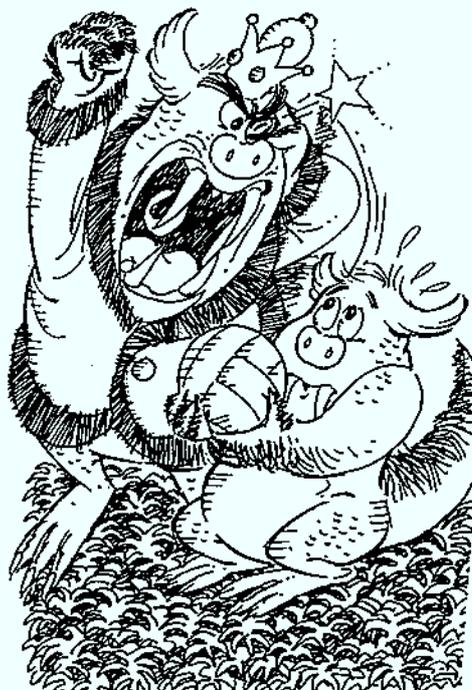
pai?

— Sim, mas... você não lutou na floresta?

— Não.

— Então... que objeto é este?

— Uma bola de futebol.



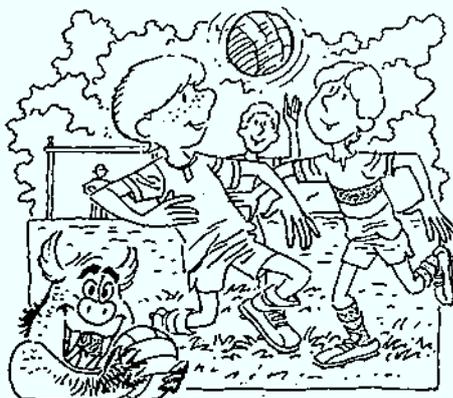
Não há nenhum desenho de cozinha. Também não existe cobra na ilustração. A figura explora um monstro maior bravo com o menor, G. cria um ambiente onde poderia estar se passando aquela cena, para ele a cozinha. No momento de virar a página G. continua lendo e criando sem saber qual figura está por vir, ele lê “ele é muito medroso ele vai morrer...” enquanto vira a página e depois ele se depara com a ilustração do monstro com crianças como ele e então ele utiliza a frase “o bonhento vem com nós...”. Mais uma vez a palavra “medonhento” é utilizada de maneira diferente, agora “bonhento”, é importante ressaltar que a palavra estava sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Esse conteúdo ideológico e vivencial se constrói no espaço interindividual, e no caso de G. a palavra pode não ter sido ainda internalizada, compreendida e memorizada, mas ele conseguiu fornecer significados que se aproximavam de maneira adequada ao sentido que ela possuía e ele procurava utilizá-la, de forma correta, nos momentos a que se referia ao personagem do livro.

Não resta dúvida que esta foi a palavra-chave de toda história: o monstro. Esta lhe deu o gênero (de terror); lhe deu a entonação (ruidos, tom de suspense e medo); ela lhe deu o enredo inventado e por isso foi tantas vezes utilizada, citada e modificada.

Ao colocar em sua voz a história G. torna-se co-autor e possibilita enredar suas experiências de vida e de leituras, transformando não só a narrativa, como também as palavras que ganham significados diversos e movimento.

Larrosa (1999), através de uma leitura sobre escritos de Rousseau, mostra a necessidade de se romper com uma falsa visão sobre a transparência das palavras e com a fixidez delas; para poder aceitar sua condição de significação em movimento, é necessária a metamorfose:

“Tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, tem de se fazer continuamente com que essas palavras destroem e façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro.” (1999; p.40)



— Mas estava, só o senhor vendo. Era um bando de meninos de cada lado empurrando a bola com o pé, com a cabeça. . .

— E como é que você sabe que esse jogo se chama futebol? Por acaso entrou em camaradagem com aqueles malditos?

— É que, quando acabou o jogo, um bando chorava e o outro gritava que eles eram os reis do futebol. Na hora de ir embora esqueceram a bola no chão. Mais que depressa eu apanhei e trouxe pra gente brincar também. Bate com o pé na bola, bate, pai. Vai ver como é engraçado.

Depois desse registro, G. pára de gravar, talvez já cansado do exercício de ler através das imagens, ele fecha o livro, me entrega o gravador dizendo ter terminado e segue em direção à fila da bibliotecária, ele conversa com os amigos mostrando o livro que escolheu para levar para casa.

O livro é longo, possui 47 páginas, a leitura que G. realizou foi até a página 21. Eu poderia ter interferido nesse momento de dois modos: na escolha, pois é um livro longo e G. não conseguiria lê-lo sozinho, poderia tentar procurar outro livro mais curto, com ilustrações maiores e pouco texto escrito nas páginas, ou poderia ainda insistir para que G. realizasse a leitura até o final, não deixando-o desligar o gravador quando ele bem entendesse.

Não fiz nenhuma dessas intervenções primeiro porque não era meu objetivo escolher os livros pelos meus alunos. Se quisesse fazê-lo, seria mais simples separar os livros apropriados para as crianças em processo de alfabetização previamente e não deixar que eles se encantassem e manuseassem aquelas obras mais densas e muitas vezes consideradas não apropriadas.

Na verdade, o movimento de ir até a biblioteca com todos eles significa permitir o encontro entre os leitores e todos os tipos de materiais impressos a partir de uma escolha livre. A orientação de minha parte existe apenas, quando uma criança se encanta com um livro didático, por exemplo, ou com um livro que fala sobre a sexualidade e a reprodução

humana. Neste caso, procuro sentar com a criança, ler e comentar sobre o livro e o que está escrito nele. Mostro que não é um livro de história, mas um livro que nos traz informações e se a criança realmente demonstrar estar interessada sobre o assunto, ela poderá levá-lo para casa.

Ribeiro (1991) coloca sobre a importância do papel do adulto na construção do processo de leitura da criança e no de proporcionar o acesso a diferentes fontes escritas, acreditando na riqueza da troca de experiências entre adultos e crianças, espaço de interação entre sujeitos e objetos do conhecimento.

“Existem outras possibilidades de leitura dentro do espaço escolar, que não se sujeitam à mera funcionalidade da alfabetização, é preciso persegui-las no cotidiano da escola. Escola não generaliza enquanto uma categoria estanque, mas como palco de exercício de subjetividade, onde existem, sim, modelos de leitor e leitura, imposição de textos, mas também possibilidade de fruição, de deleite com a palavra, de aproximação com o mistério, com a literatura.”

Não obriguei G. a terminar a leitura até o final do livro, respeitando seu próprio tempo, seu ritmo de leitura. Também porque lemos diferentemente dependendo das circunstâncias, das finalidades para se ler, dependendo do livro. Podemos ler por capítulos, marcando páginas, detendo-nos por alguns minutos ou horas; voltando às páginas já lidas. Lemos em voz alta um mesmo número de página, lemos silenciosamente passando várias páginas, percorrendo com os olhos as imagens, acompanhando com os dedos. Crianças como qualquer outro leitor devem ser respeitadas e terem o direito garantido de ler, parar, reler, olhar somente as imagens, folhear, sentir apenas o cheiro dos livros que pegam.

A leitura de G. mostrou o quanto a ilustração da capa influenciou em sua escolha, pois a partir dela imaginou a história que aquele livro poderia contar. A imagem da capa é tão forte e significativa para G. que ele modifica as demais e inventa a história inteira a partir dela. Ribeiro (1997, p.28) cita Martins (1991, p. 49):

“Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais, relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não, têm o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções. Vêm ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações diante da realidade. Levam-nos a outros tempos e lugares, imaginários ou não, mas que naquelas circunstâncias respondem a uma necessidade, provocam intensa satisfação ou ao contrário, desencadeiam angústia...”

A capa traz algumas idéias que podem ser inferidas à respeito da história, traz informações como título, autor, editora, mas é a ilustração para as crianças o seu ponto de referência maior, o que orienta principalmente sua leitura. Ele lê colocando na sua história os ingredientes de uma história de medo: coloca personagens (monstro, cobra), onomatopéias, aumenta o tom da voz, dá entonação para criar mistério.

A leitura que G. realiza demonstra estar carregada de aspectos emocionais, intelectuais e por ser a leitura um trabalho especificamente humano, ela também está marcada por seu caráter histórico e cultural. No momento em que G. começa a se expressar, através da leitura, todo seu corpo, suas marcas e experiências vividas atuam, influenciando e transformando o ato de ler em algo maior, real e verdadeiramente significativo.

No seu processo de aprendizagem da leitura G. tenta decodificar as palavras, buscando compreendê-las, uma vez que decodificação e compreensão caminham juntas. É importante colocar que o processo de aprendizagem de decodificação não significa reduzir o leitor a um decodificador passivo do texto. A concepção de leitor que se tem é aquela que o considera como ativo e transformador. E segundo Martins (1991,p.33), citado por Ribeiro (1991,p.32):

“o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar o sentido a texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. É a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens”

A leitura porém não é vista apenas sob esse ponto de vista, que engloba todas essas etapas da aprendizagem da língua, segundo Martins (1991, p.33):

“A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as expectativas e necessidades, do prazer das descobertas do leitor”.

7. Conclusão

*“Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro.
Não desanimo.
Procuro sempre.”
Drummond*

As duas leituras analisadas, foram observadas dentro do mesmo contexto escolar, ambos eram meus alunos e realizavam o exercício vivenciando os sentimentos presentes dentro da situação, a pressão e até mesmo a mesma cobrança, que a família, os amigos e a escola fazem para que aprendam e saibam ler e escrever.

Os olhares atentos ao julgamento do outro, a presença do outro, a interrupção da leitura, as perguntas, dúvidas, inseguranças diante de uma palavra, letra, imagem desconhecida, tudo esteve presente durante a pesquisa, demarcando caminhos que foram percorridos por mim e principalmente por eles, que realizavam as opções de uma leitura possível, que buscaram saídas fantásticas para que o exercício e a aprendizagem acontecessem.

Quando as vozes, os corpos carregados de gestos, toques atravessavam os livros, a leitura acontecia de maneira espontânea, marcada pelas experiências individuais de cada criança, sua imaginação, desejos e sonhos. Quando a leitura dessas obras acontecia, não era a voz do autor que se ouvia, mas sim as vozes dos sujeitos e suas interpretações pessoais

sobre o que aquela história poderia estar narrando, isso porque as crianças ainda não liam propriamente o texto o escrito, mas sim as ilustrações que o texto traz consigo.

Estas ilustrações, cheias da vida, enriquecem o trabalho dos escritores e mais do que isso, convidam adultos e crianças a viajar pelas histórias maravilhosas, possibilitando interpretações possíveis, permitindo que a cada momento novas histórias possam narradas, sempre.

O confronto entre imagens e observadores possibilita o reconhecimento de que, em relação a certas obras de literatura infantil, não se vivencia apenas o texto, mas também a ilustração, portanto se vivencia o livro, enquanto um objeto cultural composto por palavra e imagem.

A mediação do adulto, quando este propõe atividades com as obras literárias ou outros materiais escritos, permitindo que no cotidiano, as crianças sejam capazes de se manifestar, criar e exercitar diferentes formas de leitura, é capaz de estimular e de detonar múltiplas visões a respeito do objeto cultural trabalhado.

Mais do que isso a mediação que ocorre no contexto da pedagogia Freinet, possibilita que durante o aprendizado o contato das crianças com os objetos culturais, seja marcado pelo caráter da livre expressão, que significa permitir que os alunos expressem sentimentos, pensamentos e hipóteses de mundo.

“É a criança que deve fazer sua análise de mundo. Esta atitude particular, que deve desenvolver pouco a pouco é aptidão para tatear, experimentar, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis, códigos, enfim compreender informações cada vez mais complexas.” (Sampaio, 1989, p. 38)

Com o trabalho foi possível verificar, assim como afirma Larrosa (2001), que as palavras produzem em nós sentidos, não são ferramentas, instrumento da razão. O homem, segundo o autor, não utiliza palavras, mas *é* palavra, e como seres constituídos de palavras nós somos também capazes de modificá-las, de transmitir através delas nossas emoções, sentimentos, somos capazes portanto de marcar afetivamente ou não as relações e as

pessoas que nos cercam e como educadores, somos também capazes de marcar afetivamente ou não o contato entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Ao longo do processo, pesquisadora, professora, alunos trocaram mais do que experiências, descobertas e encantamentos através das palavras e dos livros de literatura infantil.

A partir do trabalho foi possível verificar a importância em mediar e promover, como educadora, o contato, de maneira livre de qualquer constrangimento ou regra, das crianças com os objetos de leitura e de escrita, para que estes consigam se manifestar, exprimir o que pensam e sentem, das mais diferentes formas possíveis, sendo capazes de promover ao mesmo tempo o encontro entre o novo e o velho, o imaginário, o real e a ficção.

A maneira de como nos relacionamos com os livros e com a escrita, pode ser capazes de transmitir uma série de sentimentos relacionados à esses objetos do conhecimento.

“Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (Ferreiro, 2002, p.63)

A leitura, entendida de forma ampla, que compreende a possibilidade das crianças em narrar aquilo que está subentendido nas ilustrações, contribui segundo Novaes (2002) para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõe o todo; pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir.

Conhecer as imagens, levar as crianças a verem as coisas e os seres com que precisam interagir na vida, é uma das metas da educação atual.

Ao estimular e possibilitar a leitura através das imagens, proporcionamos, segundo Novaes (2002) o “olhar” como agente principal na estruturação do mundo interior da

criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo. Se elaborada com arte e inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico das palavras e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhes desvendam.

Estou no início de uma longa jornada, essa foi a minha primeira experiência como professora alfabetizadora, muita coisa ainda precisará ser descoberta e desvendada, muitas dificuldades e os desafios, estão por vir. Existem perguntas sem respostas, posturas a serem repensadas e reavaliadas, é sem dúvida um começo, onde a minha entrega é tão intensa e as respostas tão bem recebidas, capazes de surgirem diante dos meus olhos com a surpresa e a alegria que só as professoras iniciantes devem conseguir compreender.

Que fantástico acompanhar a primeira leitura de uma criança, que gostoso perceber que aquela criança está curtindo o sabor de uma conquista, o prazer de ter aprendido algo tão bom, significativo e socialmente indispensável. Como esse livro modificará aquela pessoa? Será que fará parte da sua identidade? Influenciará na sua formação de leitor? Quanto? Como? Auxiliará para a aprendizagem de outros saberes? Em que medidas?

Que delícia poder assistir os olhos brilharem, todos direcionados para a sua boca, da qual saem trechos maravilhosos de uma história bonita, engraçada. Que bom foi poder saber que toda aquela luta pela leitura valeu a pena. Como saber? Os alunos te encontram pela Escola, eles relembram histórias contadas, autores citados, momentos de pura curtição, fantasia e imaginação. Mais do que isso, eles são capazes de cobrar das novas professoras leituras diárias, como a antiga, fazia questão de realizar, nas rodas de conversa.

Tudo isso porque:

“O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para o fazer aparecer, é preciso um ato concreto, que se chama leitura, e ele dura o tempo que esta leitura durar. Fora disso só existem traços pretos sobre o papel.” (Sartre; In Silva 2001, p.9)

8. Referências Bibliográficas

- BETTELHEIM, Bruno. *"A Psicanálise dos Contos de Fadas"*. Tradução de Arlene Caetano, Rio de Janeiro, 1980
- COELHO, Nelly Novaes, *"Literatura Infantil"*, São Paulo; 2002; Editora Moderna
- CHARTIER, Roger. *"A História Cultural entre Práticas e Representações"*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990
- CHARTIER, Roger. *"Práticas de Leitura"*. Estação Liberdade, 1986
- FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). *"Palavra de Professor(a)"*. Editora Mercado das Letras; Campinas, 2003
- FERREIRA, Gláucia de Melo. *"Cooperação de democracia na escola: Construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada"*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2004
- FERREIRA, Emília. *"Com Todas as Letras"*. Editora Cortez, São Paulo, 2001
- FERREIRA, Emília. *"O Passado e o Presente dos Verbos Ler e Escrever"*. Editora Cortez, São Paulo, 2002
- FREINET, Célestin. *"Para uma Escola do Povo"*. Martins Fontes, São Paulo, 1996
- FREINET, Élise. *"O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia de Freinet"*. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1979
- FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. *"Psicologia e Trabalho Pedagógico"*. Atual Editora, São Paulo, 1997
- GERALDI, João Wanderley (org.). *"O texto na sala de aula"*. Editora Ática, São Paulo, 2002
- GERALDI, João Wanderley . *"Portos de Passagem"*. Martins Fontes, São Paulo, 2003

- JOLIBERT, Jossete. *“Formando Crianças Leitoras”*. Artmed, Porto Alegre, 1994
- LARROSA, Jorge. *“Notas sobre a experiência e o saber da experiência”*. Leituras SME, Campinas, 2001
- LARROSA, Jorge. *“Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas”*. Autêntica, Belo Horizonte, 1999
- OLIVEIRA, Eliana. *“O corpo e a palavra: escrita, oralidade e performance no ensino de língua portuguesa”*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2003
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. *“A natureza do ensino segundo uma perspectiva sócio-interacionista”*. ANDE (18) São Paulo, pp 37-40, 1992
- RIBEIRO, Luciana Fernandes. *“Vivendo o Texto Literário na Sala de Aula: A criança e seus modos de participação”*. Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 1997
- RIBEIRO, Luciana Fernandes. *“Entre Caixas de Pandora, Canastras de Emilia, Bolsas Amarelas: Caçadas de indícios da formação de leitores”*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2004
- ROSEMBERG, Fúlvia. *“Literatura Infantil e Ideologia”*. São Paulo, Global, 1985
- SANTOS, Maria Lúcia dos. *“A Expressão Livre no Aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet”*. Scipione, Série Pensamento e Ação no Magistério, 1993
- SAMPAIO, Rosa Maria W. F. *“Freinet: evolução histórica e atualidades”*. Scipione, Série Pensamento e Ação no Magistério, 1989
- SNYDERS, G. *“Alunos Felizes”*. São Paulo: Paz e Terra, 1993
- SILVA, Ezequiel T. da. *“Leitura na escola e na biblioteca”*. Papirus, Campinas, 2001
- TASSONI, Elvira C. Martins. *“A afetividade e o Processo de apropriação da Linguagem Escrita”*. In: LEITE, Sérgio. *“Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas”*. Campinas, 2000
- VIGOTSKY. *“Formação Social da Mente”*. Martins Fontes, São Paulo, 1994
- WALLON, H. *“A evolução psicológica da criança”*. Lisboa: Edições 70, 1968
- WERNECK, Regina Yolanda. *“O Problema da Ilustração no Livro Infantil”*. In: Anais do I encontro de professores universitários de literatura infantil e juvenil, Rio de Janeiro, pp. 277-286, 1980

ZILBERMAN, Regina. "A literatura infantil na escola". Global editora, São Paulo, 1985

