

SIMONE TEIXEIRA MOUTA



1290000002



TCC/UNICAMP M867c

A CONSTRUÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

**CAMPINAS-SP
1998**

UNICAMP - FE BIBLIOTECA

Simone Teixeira Mouta

A Construção da Leitura na Escola

**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 a orientação do Prof. Dr. Guilherme
do Val Toledo Prado**

Campinas-SP

1998

Agradecimentos

pelo saber, profissionalismo e tempo
dedicados à leitura e comentários deste texto,

ao meu orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val de Toledo Prado
ao educador e segundo leitor: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Dedicatória

A todos que comigo conviveram durante a elaboração deste trabalho e, em especial, pelo incentivo e carinho

ao meu esposo, Marco Aurélio;

aos meus pais, Florinda e Jarbas;

aos meus sogros, Ivonette e Odinacyr;

e aos sempre amigos, Rosinéia e Paulo.

Epígrafe

"Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e o outro um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um portanto, tinha razão. Fiquei confuso com esta dupla existência da verdade."

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

Introdução _____	01 - 03
Problematização _____	04 - 11
Objetivos e Metodologia _____	12
Contexto Histórico _____	13 - 19
Panorama Geral dos Estágios _____	20
Relato e Análise dos Estágios _____	21 - 37
Conclusão _____	38 - 40
Bibliografia _____	41 - 46

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi escrito como forma de registrar as idéias e questionamentos sobre a questão do desenvolvimento da leitura nas escolas, surgidos durante os estágios realizados no curso de Pedagogia.

No primeiro semestre de 1996, iniciei meu estágio, o qual consistia em observações da prática pedagógica escolar. Este estágio, realizado para a disciplina Prática de Ensino de 1º Grau, visava detectar problemas vividos na escola, mais especificamente dentro da sala de aula, e o posicionamento do professor frente a eles. Observei como o professor atua em relação ao tempo de duração de aula, falta de recursos, excesso de alunos, heterogeneidade, espaço físico, etc... . Com isso, pude sentir de perto os problemas enfrentados pelos professores, no dia-a-dia da sala de aula e, ainda, apenas como observadora, repensá-los, para que no segundo semestre estivesse mais preparada para o segundo período do estágio, no qual estaria atuando e enfrentando os mesmos problemas.

No segundo semestre de 1996, o estágio já não era mais de observação, mas sim de atuação. Dentre os itens observados durante o primeiro estágio, escolhi trabalhar com o Tema da leitura na escola. Percebi que a leitura era trabalhada de forma mecânica e desestimulante, então me preocupei em desenvolver um programa onde a leitura fosse algo mais prazeroso para a criança, em que ela se sentisse bem em ler, em questionar e dialogar com o texto.

Estes estágios foram portanto, o ponto de partida para uma reflexão sobre a questão da leitura, sobre que tipo de textos têm sido oferecidos nas escolas, e qual o tipo de leitor que se quer formar. O meu Projeto de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema é: "A Construção da Leitura na Escola", partiu desses estágios, se fundamentou em minha formação acadêmica e está se concretizando através de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Dentro deste campo de estudo, a minha preocupação central é desenvolver no aluno a capacidade e gosto pela leitura nas escolas públicas.

Considerando que a cultura no Brasil não privilegia a formação de leitores, e, ainda, a maioria da população não é nem alfabetizada (e os que o são, muitas vezes não têm acesso a livros, por motivos econômicos ou falta de tempo e incentivo), deduz-se que a maioria das crianças só vai ter contato com os livros quando entram para a escola. Daí a importância de se estudar este fenômeno dentro desta instituição. (TTC-Rodrigues, 1996)

Como diz Ruth Rocha: **“... a escola, é, as vezes, a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Se a gente contar o número absoluto de crianças que lêem ou que tiveram acesso a leitura, vai ver que um grande número teve acesso à leitura através da escola”**. (entrevista à Revista Leitura: Teoria e Prática, Mercado Aberto, n.º 2, 1983, in *“A leitura na escola de 1º grau”* - Garcia, pp. 19)

O ler e escrever tornar-se algo sem sentido para a criança se ela não percebe o porquê está aprendendo a ler e escrever e no que isto pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. É claro que este aprendizado só será efetivo se a escola enfatizar a leitura significativa ao invés da decodificadora.

Dentro deste contexto, as questões norteadoras deste trabalho são:

Como a escola pode contribuir para que processo de formação do aluno leitor não se transforme em processo de deformação?

O que podemos fazer como educadores para incentivar o gosto pela leitura?

É possível trabalhar a construção de um leitor participativo, criativo e crítico, a partir de uma leitura prazerosa ?

Cabe esclarecer que quando se fala em formar este tipo de leitor, estamos falando em educar, proporcionando ao aluno condições para que ele construa o seu próprio conhecimento. É instigar o aluno a desenvolver seu poder de reflexão sobre o que está estudando para que ele seja capaz

de refletir criticamente sobre os diversos assuntos, acontecimentos, que fazem parte da sua vida. Educar é ajudar o aluno a perceber que ele faz parte da história, e portanto ele é quem faz a história juntamente com as outras pessoas. E que essa História é composta de diversos modos de pensar, ideologias. O aluno deve sentir-se capaz de atuar e mudar a sociedade em que vive.

O papel do professor nessa compreensão do mundo é essencial, pois este é o mediador entre o livro e o aluno, é o professor que, dentro da sala de aula, vai oferecer maiores conhecimentos para os alunos, pois conhece o seu aluno e sua bagagem cultural, sendo portanto aquele que deve estar abrindo novos caminhos para a leitura, através da mediação.

Mediar é: “a ação no meio de, estar no meio da ação. Mediar a leitura é estar entre o texto e o leitor, sem danificar um e sem patrocinar o outro... sem apresentar uma leitura pronta e sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre texto e leitor se processe do modo mais natural possível. Mediar a leitura é ler com o leitor, construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações, a soma de todas as histórias das leituras individuais. Mediar a leitura não é ler paternalmente para o leitor, como se a leitura do professor fosse a única, a mais completa e correta entre todas. Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho, é estar presente mesmo que sutilmente ausente, é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo, e nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior” (Garcia, 1992, pp.37).

É partindo do princípio de que o aluno é um ser cultural e social, que todo o trabalho com a leitura deve ser desenvolvido.

PROBLEMATIZAÇÃO

Partindo do princípio de que o indivíduo se constrói através das relações sociais (Vygotsky, 1998), é que pretendemos trabalhar para que o aluno se torne um leitor ativo (participante da sociedade em que vive), incentivando uma leitura de qualidade, como instrumento de ação, reflexão e mudança.

Vários autores têm se preocupado com a questão da leitura através de diferentes enfoques: a leitura pelo prazer, a leitura crítica, a leitura como lazer, etc.

Para nós, a leitura será tão mais produtiva a partir do momento em que der prazer ao leitor, se este não se sentir motivado, não alcançará todos os benefícios do texto lido. Por isso acreditamos que a leitura oferecida para o aluno deva vir ao encontro de seus interesses, dando margens para que ele faça relações, interferências, produzindo novos conhecimentos.

A seguir destacamos algumas idéias que convergem com nossa proposta de incentivo a leitura:

ZILBERMAN (1982) é uma das autoras pesquisadas que defende a idéia de se oferecer boa literatura ao aluno. Em seu texto "A leitura na escola", a autora diz que: **"A leitura é uma descoberta de mundo e sua interpretação vai depender das experiências de cada um, sendo então mediadora entre o ser humano e seu presente"**. A autora fala sobre toda pessoa estar apta a desenvolver a habilidade de ler, mas precisa de estímulos para que isto aconteça.

Quanto ao papel da educação escolar no desenvolvimento da leitura, SILVA e ZILBERMAN (1991) consideram que a pedagogia da leitura não tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também, e principalmente, do projeto - político e teórico - que a fundamenta. E

explicam: **“Um projeto que objetive suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender os sentidos dos textos, no máximo que esse leitor se mostre crítico e ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem”**.

Outra discussão, quando se fala em incentivar a leitura nas escolas, é sobre a falta de espaço físico, como as bibliotecas. A maioria das escolas públicas não possui este espaço físico disponível. Um exemplo dessa situação foram as duas escolas nas quais fiz estágio durante o curso de Pedagogia; uma não possuía biblioteca; a outra, apesar de ter o espaço físico destinado à leitura, não era usado e ficava fechado, porque, segundo a direção, não possuía pessoas disponíveis para cuidar da biblioteca. O que gostaria de alertar é que não podemos esperar que se criem espaços físicos destinados à leitura, pois sabemos que a situação da educação no país é precária, mas nem por isto podemos deixar de cumprir nossa obrigação de docentes. Ao invés de ficarmos esperando por soluções, devemos começar a criar nossos próprios espaços. A sala de aula pode tornar-se um espaço onde as crianças tenham um contato agradável com os livros. Algumas experiências mostram que é possível criar alternativas para o problema de falta de espaço físico, como por exemplo adotando o “cantinho de leitura”, ou “hora do conto” que são atividades que podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula, com doações de livros pelos alunos e comunidade.

Complementando esta idéia, sobre o que seria possível ser feito dentro das escolas com tão poucos recursos disponíveis, vale a pena destacar a idéia de FREIRE (1995): **“ Sobre o que fazer para se mudar o mundo, não temos que distinguir entre ações modestas ou retumbantes, pois tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante.”**

Esta idéia de Freire está ligada ao que chamamos de compromisso político de trabalho com a leitura na escola, com o objetivo de formar uma

visão de mundo mais abrangente e crítica, desenvolvendo a capacidade e gosto pela leitura.

É certo que este compromisso passa por três níveis diferentes, mas ligados entre si, como nos mostra GARCIA (1992, pp.30). Os níveis propostos são: os órgãos centrais, a unidade escolar e os professores. Aos órgãos centrais cabe a criação de programas de montagem, ampliação e manutenção dos acervos, além de criação de espaços para a leitura e formação das pessoas envolvidas. À unidade escolar cabe propor discussões entre os professores, cobrar os órgãos centrais para agilização de verbas e de condição de funcionamento dos espaços de leitura criados nas escolas. Ao professor cabe uma política diária de leitura em sala de aula e nos espaços disponíveis na escola ou que venham a ser criados, promovendo conversas, debates sobre os textos lidos, organizando atividades culturais como feiras de livros, visitas a bienais e editoras, e ser antes de tudo um leitor, interessando-se por livros, por tudo para que o aluno sinta prazer em ler e aprender com o texto. Contudo, cabe-nos ressaltar que quanto mais em conjunto trabalharem os órgãos centrais, a escola e os educadores, maior será o alcance do objetivo proposto (formação de alunos leitores).

A formação dos educadores também é um dos fatores essenciais para que a leitura seja trabalhada da forma mais abrangente possível, seja ela leitura informativa, didática, de lazer, etc. O que se observa nas escolas estudadas é uma predominância dos textos didáticos, seguidos sempre de uma cobrança (prova, leitura oral, exercícios dirigidos), enquanto outros tipos de linguagens não são trabalhadas. Um exemplo disto é que a leitura enquanto lazer fica dissociada do papel da escola e não é explorada nem mesmo para se desenvolver o gosto pela leitura (Garcia, 1992).

MARTINEZ (1990) nos coloca que o incentivo é muito importante para a formação de um bom leitor, para o que não é suficiente o saber ler, e que a formação dos educadores é um dos fatores responsáveis pela falta de incentivo da leitura enquanto lazer. Em suas palavras:

“A própria formação dos educadores compromete a importância dada à leitura como uma atividade de lazer, uma vez que pouca ou nenhuma ênfase é atribuída, por exemplo, ao papel que o livro pode ter no contexto social e emocional da criança” . (MARTINEZ, 1990, pp. 07)

SILVA (1986) complementa esta idéia e nos fala sobre a importância do prazer e da liberdade na hora de se escolher a leitura, para que ela possa ser fonte de aprendizagem:

“Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode...Ler se quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar... Viver profundamente ação de querer, experiência de prazer e de liberdade” . (pp.61-62)

Nesta frase, a autora nos propõe que a criança tenha liberdade para escolher o livro de seu interesse, que possa desenvolver sua imaginação e se expressar sem ser recriminada.

Nos estágios realizados, observei que este tipo de leitura, que desenvolve a imaginação e criação do aluno, não é oferecida. O aluno, em nenhum momento, tem a liberdade de escolher o que gostaria de ler. Assim, não se conseguirá formar alunos mais autônomos, e eles continuarão sempre dependentes do professor, lendo somente quando for solicitado.

A leitura é ensinada apenas enfocando-se a decifração de códigos, o que a torna desvinculada da realidade. As bibliotecas, que poderiam servir para despertar, nas crianças, a curiosidade e o prazer de conhecer outros tipos de leitura, (que não fossem apenas as das cartilhas e textos mimeografados, usados em sala de aula), não são aproveitadas, pois como já foi dito, dizem que não têm funcionários para fazê-las funcionar. Mas a pergunta que me faço é: Será somente por esse motivo que as bibliotecas não eram usadas? Ou será que nem mesmo os professores estão acostumados a serem mais autônomos? Não seria possível ensinar as

crianças a usar a biblioteca independentemente, cuidando e sendo responsável pelos livros que lá se encontram?

Uma proposta de Ivanne Chenouf e um grupo de pesquisadores que fazem parte da AFL (Associação Francesa de Leitura na França), publicada na revista "Nova Escola" (out./1993), mostra que isto é possível, através de uma proposta de uso mais autônomo das bibliotecas escolares. A proposta consiste em levar todo tipo de material escrito da escola, como jornal, livros, avisos, comunicações, além de fitas cassete, etc) para as BCD (Bibliotecas Centro Documentais). Estas BCD são regidas por três princípios básicos: o livre acesso, a livre circulação e a livre escolha. Assim, a criança tem a possibilidade de procurar o que precisa na biblioteca, sozinha ou em grupo, pode sair e entrar na biblioteca sem o acompanhamento de um adulto, e ainda, pode escolher entre ficar na biblioteca ou permanecer na sala de aula em horário combinado entre os professores e os alunos. Este último princípio foi o que mais causou polêmica entre os professores, pois para eles se a criança saísse da classe no horário de aula, perderia o conteúdo que estava sendo dado, prejudicando o acompanhamento do aluno quanto a matéria dada.

Esta proposta tinha duas metas principais: multiplicar as oportunidades de trabalho em grupo e ajudar as crianças a se tornarem autônomas. Para esses pesquisadores, a biblioteca é um lugar de autodidatismo; assim, seria preciso evitar que uma classe inteira fosse obrigada a ir à biblioteca pelo professor, mas que a criança fosse até ela por interesse próprio. Contudo, após alguns anos, observou-se que quem freqüentava as BCD eram as crianças que já tinham razão e motivação para ler. E que continuavam fora da biblioteca os que não tinham razão para ler.

Dessa maneira, foi preciso que reformulassem o trabalho de apresentação dos livros às crianças. Passaram a trabalhar com a diversidade de produção, usando vários tipos de textos, como por exemplo, cinco exemplares de histórias em quadrinho, cinco de livros de ficção, cinco de documentais, cinco de poesias e cinco de teatro. Então, mostrava-se os autores, os ilustradores, os temas, as séries, as coleções e cruzando

todos esses elementos, facilitava-se a compreensão de que em cada tipo de livro o assunto é tratado de uma forma. Fazia-se as relações entre eles, perguntando, ainda, às crianças: será que o ponto de vista desses diversos autores é o mesmo nesses cinco livros? Haverá dois livros em que reconhecemos um ponto de vista comum? Há um ponto de vista completamente original? Havia ainda a preocupação de dizer às crianças que: **“O tema proposto, o nascimento, por exemplo, lhes fornecemos cinco livros, com pontos de vistas diferentes, e que eles formam uma rede. Mas que não existem apenas cinco livros sobre o tema, mas mil. Dizemos também às crianças que tínhamos cinco histórias, e que acabamos de lhes contar uma sexta, que é a história desses cinco livros iniciais. Essa história está na cabeça de quem lhes contou. E que na cabeça de cada uma das crianças haverá uma história diferente. Portanto, não existe apenas uma rede, mas tantas redes quantos forem os leitores.”**

Esta experiência me chamou a atenção, uma vez que propõe que a criança aprenda a pesquisar, a ser mais autônoma e por conseqüência a ser responsável pelos livros. Aqui no Brasil vemos que aquilo que é público não é respeitado e valorizado, por isso necessitamos que seja criada uma consciência sobre a importância disto. A partir do momento em que a criança aprender a respeitar o que é coletivo, talvez o problema de bibliotecas fechadas, por falta de pessoas que tomem conta dela, não exista mais, pois cada aluno será responsável por sua preservação.

PAULO FREIRE (1995) também se mostra preocupado com a questão da leitura nas escolas. Para ele, **“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”**. Segundo ele, ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Ler, para este autor, é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que, **“ensinar a ler é engajar-se numa**

experiência criativa em torno da compreensão. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade”. (op.cit.)

Paulo Freire nos diz que: **“um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escrita é o de como nos damos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto na prática a que o autor vêm se referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade.” (op.cit.)** O que o autor destaca é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta, mas que por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Para Paulo Freire (1995), **“se estudar não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.” (op.cit.)**

Incentivar a leitura é um esforço, segundo o autor, que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

Segundo o autor, **“ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar.” (op.cit.)**

Podemos transferir essa frase de Paulo Freire para a formação de leitores, mostrando o quão importante é a criação de programas de incentivo a leitura, em que o aluno seja capacitado a ler, aprendendo a gostar do que lê.

Como já dissemos em nossa introdução, a maioria das crianças só têm contato com o livro quando entra para a escola, por conseqüência a escola é responsável em oferecer uma leitura de qualidade às crianças, para que elas se sintam motivadas a se tornarem leitores.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

Tendo como objetivo principal deste trabalho, a formação de um leitor participativo, criativo e crítico, a partir de uma leitura prazerosa, tentaremos mostrar a prática escolar de leitura observada durante os estágios e como desenvolvi meu projeto de incentivo a leitura prazerosa, para isso vamos:

1) Mostrar a prática de leitura em uma escola pública de ensino fundamental.

1.a) Fazer um breve levantamento histórico sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.

1.b) Analisar as observações e dados coletados durante o estágio.

2) Relatar e analisar o segundo período de estágio - uma intervenção em aula de português, de uma 2ª série do 1º grau, com propostas alternativas de leitura

CONTEXTO HISTÓRICO

Algumas das questões surgidas durante os estágios foram: Por que, em plena era da modernidade, ainda persiste um ensino de leitura arcaica, restrita a repetições de frases e textos sem sentidos, que não dão prazer aos alunos? Por que as cartilhas que são distribuídas nas escolas públicas não passam por uma seleção e revisão mais rigorosa? Por que ainda hoje muitas cartilhas utilizadas contém conteúdos inadequados e com erros? Para compreender melhor por que isto ocorre, fui atrás de nossas raízes históricas, e encontrei subsídio teórico, no livro "Leitura Rarefeita", de Lajolo e Zilberman (1991), no texto "Leitura, porque a interdisciplinariedade" de Zilberman e Silva (1991), e no livro: "História da Vida Privada no Brasil", capítulo 7, organizado por Laura de Mello e Souza (1997). Estes textos proporcionaram uma viagem ao passado e um entendimento melhor sobre o presente. Eles nos fornecem um panorama histórico do desenvolvimento da leitura no Brasil, desde a nossa colonização.

Ao fazermos a leitura destes livros, notamos que os problemas de circulação de leitura de obras literárias começaram com a ocupação do território e arrastam-se até os dias de hoje.

Segundo Lajolo (1991) além do interesse comercial, de produtos naturais, a América e o Brasil atraíam também, a curiosidade do leitor europeu.

No começo do século XVI, predominava a escrita tipo inventário: **"com enumerações das propriedades da terra, do ponto de vista de suas possibilidades de comercialização e descrição dos hábitos e aparência originais dos nativos"**, podemos citar alguns exemplos desses escritos, como "Mundos Novus" (1502), carta de Américo Vesúcio a Lorenzo de Médici, e os relatos escritos por Hans Staden e "Histoire d'un voyage fait en la terre dee Brésil" de Jean de Léry

Lajolo ressalta que: **“a cada cronista cabia não apenas registrar a diferença, mas adequar o relato sobre esses modus vivendi peculiar aos esquemas de dominação que de antemão validavam a conquista da terra.”**

Isto fica claro, no trecho da “História da Província de Santa Cruz”, de Pero de Magalhães de Gandavo, escrita em 1576:

“Os índios da terra que aí se ajuntaram ouviam tudo com muita quietação, usando de todos os atos e cerimônias que viam fazer aos nossos. E assim se punham de joelhos e batiam nos peitos, como se tiveram lume de Fé, ou que por alguma via lhes fora revelado aquele grande e inefável mistério do Santíssimo Sacramento. No que mostraram claramente estarem dispostos para receber a doutrina cristã a todo tempo que lhes fosse denunciada como gente que não tinha impedimento de ídolos, nem professava outra lei alguma que pudesse contradizer a esta nossa.” Lajolo (1991)

A partir deste exemplo, fica evidente que, ao escrever, o autor coloca não somente o que observou da realidade, mas também a sua impressão sobre o objeto focado; ou seja, a sua escrita está transmitindo a sua “leitura”, sua ideologia. No caso citado, uma visão de mundo voltada para a dominação, segundo padrões europeus da época.

Diante desta constatação de que cada autor passa, em seu texto, um pouco de sua história, de sua cultura, de sua ideologia, percebemos que o ato de ler não é tão simples assim. A leitura completa é aquela que permite a leitura das “entrelinhas” do texto, ou seja, aquela que consegue entender a intenção do autor ao escrever aquele texto, que pode estar implícita ou explícita. Além disso, também a leitura varia de acordo com o leitor, pois cada um acrescenta, à sua maneira, um novo significado ao texto. A interpretação tem a ver com a história de vida do leitor, podendo ele estar de acordo com as idéias do autor, contra, ou ainda indiferente, se o assunto não lhe interessar.

Em 1549, com a chegada dos jesuítas, inicia-se o primeiro grande projeto educacional desenvolvido no Brasil: a catequização dos índios.

Segundo Lajolo (1991), nesses 210 anos (1549 - 1759) em que os jesuítas aqui permaneceram, consolidou-se a prática pedagógica responsável pelo estabelecimento das condições dentro das quais a leitura e escrita, enquanto modelos de ação coletivos e institucionais, firmaram-se entre nós.

O exemplo de um relatório escrito por Anchieta deixa-nos claro como era o funcionamento da escola, voltada para a catequese e ensino da língua portuguesa, leitura e escrita:

“Os padres lhes pregam nas festas principais e lhes ensinam a doutrina cristã duas vezes ao dia, pela manhã acabada a missa em português, e em sua língua, e à tarde, acabados seus serviços, o diálogo da fé e aparelho da comunhão e confissão, e todos, solteiros e casados, mulheres e meninos, respondem às perguntas com grande candura. Os filhos dos índios aprendem com nossos padres a ler e escrever, contar, cantar e falar português e tudo mui bem.” (op.cit)

Quanto a este relato, cabe-nos fazer algumas considerações.

Hoje quando entramos em uma sala de aula, e vemos os professores desrespeitando a identidade cultural do aluno, muitas vezes não entendemos o porquê isto ocorre. O professor, muitas vezes, tenta impor a chamada “cultura padrão” ao aluno, como se esta fosse a única linguagem correta a se aprender, enquanto a linguagem cultural do aluno e os diversos dialetos, existentes na classe, são considerados errados e são reprimidos pelo professor.

Tomando como base o exemplo do relato de Anchieta, não percebemos a mesma coisa? A imposição de uma cultura sobre a outra?

É neste sentido que considero de fundamental importância o levantamento histórico que fizemos, para que possamos compreender e refletir sobre fatos que poderiam ser considerados isolados, mas que têm suas raízes no passado.

Quando em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal, inicia-se uma nova etapa no processo educacional brasileiro.

“A expansão da cultura do açúcar no nordeste e a exploração dos veios auríferos no meio oeste originavam uma civilização na qual

os índios desempenhavam um papel muito menor. Preocupar-se com a conversão e educação deles não justificava uma ação pedagógica específica.” (op. cit. pp.25)

“Os jovens brancos também precisavam ser educados; contudo, inexistia um sistema escolar exclusivo para eles, que ou assistiam às lições dos jesuítas ou permaneciam analfabetos, aprendendo eventualmente a ler, escrever e contar com particulares. O processo, neste caso, dissociou-se do que acontecia na Europa, onde o ensino se expandia e coletivizava, assumindo as feições que até hoje o caracterizam.” (op. cit. pp.27).

A ascensão da escola fez parte da revolução burguesa, que recorreu à educação como forma de preparar seus quadros e, ao mesmo tempo, desafiar o poder feudal, fundado na propriedade da terra e nos títulos herdados.

Sobre este assunto, Zilberman (1991) faz referências em seu texto “Leitura: porque a interdisciplinariedade”. A autora nos relata que foi a partir do século XVII que a escola, e conseqüentemente a atividade de ler e escrever se expandiram, atingindo todas as áreas e segmentos da sociedade:

“A propagação da escola e a valorização da alfabetização enquanto etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiram com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa. Esta conferirá à educação uma importância até então desconhecida. A educação, no contexto burguês, ao menos em princípio, deve dirigir-se indiscriminadamente a todos os estratos, apresentando-se como fator de democratização e possibilidade de ascensão. Assume-se assim, que a educação é a propulsora do sucesso individual e prova de que a sociedade oferece oportunidades iguais a toda população”.

Por traz desta proposta de democratização, verifica-se uma ideologia de dominação implícita no trabalho escolar:

- os conteúdos trabalhados são distanciados e desligados da vida das crianças;

- os textos de algumas cartilhas são usados para a memorização e não dão margem a um trabalho de qualidade que ensine a leitura significativa.

- ler e escrever é mais uma obrigação escolar a ser cumprida, desligada do contexto social do aluno;

- difunde-se a idéia de que através da leitura e da escrita é que se chega a realização pessoal e profissional

- é preciso aprender a ler para vencer na vida e prosperar.

A educação, é evidente, não é neutra, está ligada a problemas sociais, econômicos e principalmente políticos. Nem sempre o ensino que se oferece nas escolas é direcionado para o desenvolvimento do indivíduo e sim para o desenvolvimento do capitalismo, como pudemos observar neste levantamento histórico que fizemos.

Garcia (1992) nos coloca que **“a língua está sempre a serviço de alguma idéia ou fato, a serviço de alguém que narra, descreve ou discute e argumenta”**. Por isso, o domínio desse código é essencial como instrumento de atuação, participação e compreensão do mundo.

A ordem, a disciplina, a submissão estão presentes, explícita ou implicitamente, em nossos currículos, com o intuito de que todos devem se adequar a sociedade capitalista. É tentando mudar esta concepção de ensino, que nos preocupamos com a prática de uma leitura dialética nas escolas.

Baseados no Livro: “História da Vida Privada no Brasil”, Capítulo 7 organizado por Laura de Mello e Souza, complementamos os dados sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil desde nossa colonização.

“O Quinhentos foi pobre em livros, bastante escassos na América Portuguesa. Os primeiros chegaram provavelmente com os Jesuítas vindos com Tomé de Souza”. (pp. 360)

Esses livros eram copiados a mão pelos Jesuítas, que os forneciam para seus alunos estudarem.

No século XVI os livros que predominavam eram os religiosos, clássicos, os de sorte (mais no meio rural) e livros proibidos.

No século XVII as bibliotecas privadas eram raras, ainda com predominância de obras devocionais, catecismos, resumos de história santa, exercícios espirituais e manuais para melhor aproveitar os sacramentos e a liturgia, livros de novena e orações. A Bíblia, nessa época, era praticamente ignorada.

A partir do século XVIII a composição das bibliotecas se expande, além das obras devocionais e religiosas, começa a aparecer em algumas livrarias livros sobre ciências e saberes profanos, inclusive com ilustrações.

“Havia, ainda, uma relação estreita entre, de um lado, a composição das livrarias e, de outro, a condição social e os ofícios dos seus proprietários. Aqueles que se dedicavam a ofícios, na maioria das vezes, possuíam livros relacionados às suas carreiras. Entre os padres, por exemplo, a maioria possuía obras de devoção e liturgia, teologia e cânones”. (Souza, pp 362)

Estudando esta época histórica observa-se que em Minas Gerais as propriedades de livros se disseminou mais que em outras capitanias desde séculos anteriores (1700), tendo sido favorecida pela constituição de uma civilização urbana, com um expressivo setor de serviços.

“Nas demais capitanias, do século XVIII até 1822, a situação de livros não diferiu muito da encontrada em Minas. Nas bibliotecas e na circulação de livros, viam-se também os progressos do francês e uma estreita ligação com as carreiras de seus proprietários, assim como a diversificação dos interesses destes últimos, estendendo-se das obras devocionais e de ciências sacras para ciências profanas, principalmente as naturais.” (op. cit. pp 365)

Além da circulação legal dos livros, havia também o contrabando dos livros, que fornecia a Colônia: jornais, revistas e livros proibidos, que questionavam a Fé, a Lei e o Rei.

Estas obras proibidas poderiam também ser adquiridas através de uma licença concedida pela Coroa, mas dependeria da condição social ou categoria profissional dos requerentes. Alguns homens públicos tinham direito a estes livros como recompensa pelos serviços prestados à Coroa ou

pelos estudos que realizavam. Professores, padres e advogados, afirmavam que precisavam conhecer as obras defesas para combater as suas idéias.

“Posse e leitura de livros proibidos, portanto, eram um privilégio a ser fruído na privacidade, não podendo ser ostentado publicamente. Houve, porém, quem se gabasse em público de possuí-lo, como o desembargador Tomé Joaquim Gonzaga, no Rio de Janeiro, denunciado à inquisição, em 1778, por dizer que não havia Inferno e outras proposições temerárias”. (op. cit. pp. 371)

A leitura ocorria de três maneiras: de forma privada e silenciosa, feita em bibliotecas de escolas, conventos ou residências; a leitura oral, feita nas residências; ou ainda a leitura oral pública, realizada principalmente nas igrejas, sociedades literárias e salas de aula.

“ A oralidade e a publicidade da leitura, embora comuns entre os letrados, representavam sobretudo uma alternativa para os analfabetos ou para os que entendiam apenas o português. A relação com os livros marcava-se também, à semelhança do sucedido na Europa, pela coexistência das leituras extensivas - leitura de livros diversos - e intensiva - leitura repetida dos mesmos escritos.” (op. cit. pp 374)

“ Objetos imersos nas teias da estrutura social e política, fontes de saber e signos de privilégios, os livros desfrutaram de prestígio, tendo sua valorização se disseminado das elites às camadas populares, assumindo sentidos distintos conforme o grupo social.” (op. cit. pp. 384)

Os nossos arquivos históricos são de uma riqueza que não podem ser avaliados, por isso se costuma dizer que a cultura é o nosso maior legado. Através desses escritos, podemos preservar o conhecimento de nossa História, e ainda, através de sua leitura, podemos conhecer e entender esses fatos, e suas repercussões nos dias de hoje.

PANORAMA GERAL DOS ESTÁGIOS

Após apresentarmos alguns subsídios teóricos para a nossa discussão, sobre a importância do incentivo a leitura e desenvolvimento de um aluno leitor, passamos a relatar e analisar os estágios realizados durante o curso de Pedagogia.

Estes estágios, como já falamos anteriormente, foram realizados em duas escolas públicas de Campinas, com crianças de quarta e segunda séries respectivamente, no ano de 1996, sendo que no primeiro semestre, limitaram-se a observações e análises da prática docente, para detecção de problemas, e no segundo semestre, à luz dessas observações, iniciamos nosso projeto que consistia em proporcionar uma leitura que desse prazer as crianças, uma vez que foi observado durante o primeiro período de estágio, um trabalho de leitura desligado do prazer de ler.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE

1º semestre de 1996: Escola Estadual de Primeiro Grau:

José Vilagelin Neto.

2ª série - Aula de Português:

Ao entrar na sala, a aula já havia começado, e a classe estava extremamente quieta, pois os alunos estavam fazendo cópia de um texto mimeografado dado pela professora: "A flauta de Luanda". O texto tinha aproximadamente quatorze parágrafos. Enquanto copiavam, a professora ficou em sua mesa corrigindo os cadernos dos alunos.

Quando algum aluno começava a conversar a professora logo chamava sua atenção. Havia na classe 27 alunos, dois haviam faltado.

Os alunos ficaram fazendo a cópia por cerca de uma hora, alguns não chegaram a terminar. Um exemplo foi um menino que estava sentado a minha frente o qual se mostrou totalmente desinteressado em copiar o texto, pois falava sozinho, brincava com um brinquedinho de assoprar, "voava", mas não fazia a atividade proposta pela professora, sendo que esta não deu conta da atitude do garoto, parecia que ele não estava em sala de aula. Ao entrar um representante do queijinho da Nestle distribuindo queijinhos e um folhetinho para pintar, as crianças ficaram super felizes e agitadas, e o garoto referido acima começou a ler tudo o que estava escrito na caixinha de fabricação, e mais uma vez se esqueceu do texto que estava copiando.

A professora comentou comigo que estes representantes atrapalham o andamento da classe, que eles deveriam vir no final da aula, pois as crianças ficavam muito agitadas e perdiam a concentração.

Assim como este menino não se mostrou interessado pelo texto dado pela professora, a maioria dos alunos também aparentava não se interessar muito pelo que fazia. Pediam para ir ao banheiro ou para beber água a todo momento, era um entra e sai constante, as vezes as crianças andavam pela classe mesmo, para pedir lápis ou perguntar algo a outro colega.

Aqui fica uma preocupação quanto ao conteúdo que é passado para as crianças, seja ele em textos ou outras atividades, eles devem ser adequados as necessidades e interesses da criança, ou seja, é preciso que a criança se sinta motivada ou mesmo desafiada em fazer a atividade proposta. A simples cópia de um texto sem significado para a criança torna-se uma tarefa difícil e entediante. Ficou evidente que várias crianças não terminaram a cópia do texto não porque não sabiam escrever mais rapidamente, mas porque para elas aquele texto não fazia sentido, isto ficou explícito, no caso do menino anteriormente descrito, que não conseguia copiar o texto, mas não porque tivesse dificuldades, e sim porque não tinha vontade em fazê-lo, pois quando quis ler, leu sem nenhuma dificuldade, sem ser solicitado e para si mesmo, o que estava escrito no produto distribuído pelo representante da Nestle.

Este tipo do comportamento das crianças observamos bem no vídeo "A Pata nada" assistido na disciplina "Metodologia da Alfabetização", durante o curso de Pedagogia, em 1997. A criança apresentada no vídeo não terminava nunca a sua lição de casa, que era escrever várias vezes "a pata nada", pois ela tinha contato com um mundo cheio de significados para ela, através da TV, revistas, outdoors, e ter que copiar uma frase descontextualizada, tornava a atividade muito limitada, que enfatizava apenas o exercício motor e memorização.

CHIAPPINI (1997) é um dos autores que tem contribuído para essa discussão sobre a importância de se levar em conta as linguagens

presentes no cotidiano do aluno: **“Enquanto se vale de estratégias de ensino que privilegiam apenas o exercício motor, a mecanização, a repetição, a monotonia, em seu ambiente extra-escolar o aluno é bombardeado por uma série de outras linguagens, pertencentes a variados universos simbólicos e mediadoras de sua interação com o meio histórico-social. Elas deveriam ser levadas em conta pelos professores na preparação de suas aulas e serem aproveitadas de forma a propiciar um maior envolvimento e uma maior integração da vivência do aluno aos conteúdos estudados, diminuindo, dessa forma, a distância entre a escola e a realidade discente”**. (op. cit. pp. 113)

Trabalhar com essa linguagem social é considerar o conhecimento que a criança traz quando vem para a escola, o uso de textos didáticos é apenas uma das formas de linguagem que faz parte da vida da criança, o texto visual (através da TV, outdoor), o texto ouvido (diálogo, rádio, música) o texto recreativo (revistas em quadrinho, revista, histórias infantis), se não forem também trabalhados pela escola, tornará a função da escola muito limitada. A escola está integrada a sociedade, e por isso deve considerar todas as formas de linguagens nela presentes.

Assim ocorre também com a cópia, que não passa de um exercício mecânico. Acredito que se a criança fosse incentivada a produzir seus próprios textos, sozinha ou em grupo, e socializando-os no grupo, expondo-os, discutindo-os, o seu desenvolvimento seria mais completo, pois não estaria só desenvolvendo as habilidades motoras, mas principalmente sua capacidade de criação e raciocínio. Criaria-se, assim, uma **“relação de intimidade entre pensar, ler e escrever”**. (Freire 1995, pp. 36)

Desde a colonização do Brasil, vimos que o ler e escrever foi tratado de forma muito restrita, o pensar sobre o texto, interagir com ele não foi algo incentivado na nossa história educacional. Houve sempre uma dicotomia entre a elite e a classe mais pobre, mesmo quando se expandiu a escola pública, com a industrialização, não houve uma mudança neste fato, pois a quantidade de escolas aumentou sem uma preocupação com a qualidade do ensino, sempre se tentou padronizar a educação, sem levar em

consideração a diversidade cultural, social, e econômica dos alunos. Isto fica claro, no tipo de resposta que se espera dos alunos nos exercícios dirigidos que são propostos. Como exemplo podemos mostrar os exercícios que foram dados aos alunos como exercício de casa, na aula observada:

Entendimento do texto:

1) *Complete:*

O texto fala de uma menina chamada

Ela morava numa

2) *Desenhe o que tinha na aldeia:*

3) *Desenhe o instrumento que Luanda tocava:*

4) *Luanda emprestava a flauta? sim não*

5) *Como era o som da flauta?*

6) *O que Luanda fez para dar inveja nos outros?*

Este tipo de exercício de forma alguma permite que o aluno dê uma resposta mais elaborada, não tendo que refletir para responder, apenas copia mecanicamente as palavras do texto.

A professora dessa forma finge que está ensinando, pois na verdade está fazendo um processo inverso da aprendizagem, não dando aos alunos a possibilidade de se desenvolverem cognitivamente e socialmente.

Apesar de a professora ter trabalhado com um texto novo, que não pertencia à cartilha adotada pela escola, observei que esta atividade proposta pela professora, de cópia e exercícios dirigidos, não se difere do trabalho realizado com a cartilha, uma vez que o tipo de texto e exercícios trabalhados são do mesmo tipo do da cartilha, não acrescentando nada de

novo para as crianças e muito menos contribuindo para a construção de um leitor crítico diante do texto lido, uma vez que não proporciona a discussão sobre o conteúdo, autor e contexto do texto, tornando-se uma atividade meramente mecânica, usada para desenvolver a habilidade de escrever e decifrar códigos. A criança continua um sujeito passivo diante do texto. Não há uma relação dialógica entre o texto e o leitor, falta a interação leitor-texto, (CHIAPPINI -1997, pp. 18). Pode-se dizer que se trata de uma educação bancária, da qual Freire nos fala em seu livro "Professora sim, tia não" (1995, pp18). Em nenhum momento se observou atividades que desenvolvessem o prazer da leitura, somente se viu a leitura pela cobrança.

"Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem quase a sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos, da significação do conteúdo do texto." (Freire 1997).

Em sua pesquisa, em escolas de 1º grau do Estado de São Paulo, Chiappini (1997), observou o mesmo procedimento utilizado pela maioria dos professores, e nos fala sobre a verificação das respostas dadas aos questionários de interpretação de textos: **"Algumas constituem verdadeiras transcrições literais de passagens do texto. O aluno sequer se dá o trabalho de fazer uma ligeira adaptação do conteúdo. Ele o toma como se apresenta, sem a preocupação de deixá-lo mais apropriado para a resposta do exercício. E não apenas isso; algumas respostas até mesmo excedem ao que é pedido no enunciado, o que demonstra, além de falta de atenção do aluno, também a falta de reflexão sobre o que copia, acrescenta informações desnecessárias e não pertinentes à pergunta proposta".** (op. cit. pp. 111)

Assim, podemos observar que estas práticas de cópias e exercícios que privilegiam o exercício motor, a mecanização, a repetição, a monotonia, estão impedindo que os alunos se tornem críticos diante do texto lido, privando o leitor de interagir com o texto, pois estas atividades contribuem para a banalização da leitura, do ler por ler, copiar por copiar, para desenvolver habilidades verbais e motoras. Mas será que a função do desenvolvimento da leitura na escola deve se restringir apenas a isto? Será que esta não é uma visão restrita e ultrapassada para se conceituar leitura? Nas pesquisas sobre introdução e desenvolvimento da leitura em nosso país, vimos que este conceito mecanicista de leitura tem predominado nas escolas desde a época de nossa colonização, e que ainda influencia nossa prática, pois quando vamos inovar em sala de aula, buscando a formação de um leitor crítico, não sabemos bem ao certo como agir, e temos que estar em constante reflexão sobre nossa prática. CHIAPPINI (1997) nos ajuda a compreender melhor o porque o uso da cartilha foi tão difundido nas escolas públicas e nos dá um panorama geral sobre a questão:

“ A língua nacional no ensino brasileiro só recebeu status de obrigatoriedade em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 5692. Antes disso havia referências, na Constituição de 1946 e na primeira LDB n.º 4024 de 20/12/1961, de que os cursos primários deveriam ser ministrados em língua nacional e os cursos médios, secundários e profissionais deveriam dar “relevo” ao ensino de português.”

“Em 1986, com a resolução n.º 6 e o Parecer n.º 785 do CEF, ocorre uma reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus... se restabelece o Português como disciplina que deveria ensinar língua nacional e literatura, com ênfase à literatura brasileira.” Ressalta o autor que, com essa reformulação, o livro didático não sofre alterações, a não ser no que se referia ao seu custo e despesa, não demonstrando as leis uma preocupação pedagógica com o mesmo. (pag.34)

Com a reforma do núcleo-comum, houve uma revisão na função e conteúdo da língua nacional, mas não no livro didático, por isso o autor conclui: **“Daí ter-se um livro tão repetitivo e massificante.”**

“Num clima em que a preocupação com a Unidade/Identidade Nacional e o controle sobre os “subversivos”, o livro didático mostrava-se apropriado para tais objetivos, com todos os textos moralistas, que ditavam normas de bom comportamento e condutas religiosas, incluindo valores que permeavam a sociedade como um todo, escapando do aspecto pedagógico para se infiltrar no âmbito político-ideológico.” (op. cit. pag.35)

Por isso se faz tão importante uma reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula, sobre os seus conteúdos, sobre sua função, que não é apenas didática, mas política também.

Voltando ao relato, nesta atividade a professora, no exercício n.º 2 sugere que os alunos desenhem também os diversos tipos de pássaros que são apresentados no texto como sabiá e curió, e explica que curió é um tipo de pássaro, porque a maioria dos alunos não sabia.

Logo após, uma aluna vem perguntar que cor é o curió e a professora e nem eu sabíamos que cor era. Então a professora falou para a criança desenhar verde. Foi então que eu conversando com a professora perguntei se havia biblioteca na escola, e ela me disse que tinha, mas que quase não era usada, pois não havia uma bibliotecária. E eu fiquei pensando como seria bom trabalhar com o auxílio de uma biblioteca, pois poderíamos fazer uma pesquisa sobre os pássaros, já que foi assunto de sala de aula e as crianças tiveram dúvidas quanto a forma e cor dos pássaros. Este é outro ponto que pretendo trabalhar quando estiver atuando como docente, fazer uso da biblioteca e ensinar a criança a fazer sua própria pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, assim ela se torna autônoma e mais independente do professor.

Sobre esse assunto, **Garcia (1992, pp. 76), nos alerta: “ É preciso abrir espaço de leitura dentro da cabeça do educador antes de abrir e conquistar o espaço físico”.** Enquanto não houver a vontade e

responsabilidade do educador em usufruir esse espaço, as bibliotecas continuarão, como vimos no relato do estágio acima, fechadas e sem utilidade.

Não foi observado também nenhuma relação mediadora da professora entre os alunos e o texto. Na prática o que se observou foi a obrigatoriedade da leitura, a imposição de um texto a ser lido, e sua posterior cobrança, o que em nada estava contribuindo para que o aluno sentisse prazer no que estava fazendo, fazendo-o apenas por obrigação.

A professora não participou ativamente da atividade desenvolvida. A impressão que tive foi que, enquanto ela corrigia as lições das crianças em sua mesa, deu a cópia para os alunos como forma de mantê-los quietos, para que ela pudesse corrigir os cadernos. Sabemos que o sistema educacional está totalmente inadequado, pois obriga os professores a trabalharem em condições precárias, como com excesso de alunos, baixos salários e má formação. Mas é preciso que os professores que escolheram esta profissão tenham consciência da importância de seu trabalho, e que tenham a iniciativa de tentar tornar o processo de leitura algo que traga prazer ao aluno e que o ajude a se posicionar diante do mundo.

4ª série - Aula de História

A aula teve início as 14:45h, entrei na classe juntamente com a professora. A professora chega com vários livros na mão e uma aluna de cuja classe a professora estava anteriormente lhe ajuda trazendo um mapa mundi.

A professora inicia a aula recordando o conteúdo da aula anterior, a "História da Colonização no Brasil", fazendo um resumo oral juntamente com as crianças:

Em 1500 o Brasil foi descoberto

Em 1501 veio a 1ª expedição exploradora

Em 1503 veio outra expedição com a mesma finalidade

Em 1530 veio a expedição colonizadora comandada por Martim Afonso de Souza. Esta expedição foi dividida em duas partes: uma foi em direção ao Norte e outra para o Sul.

A professora usou o Mapa Mundi para explicar o percurso das expedições. Cada criança ia falando o que se lembrava da aula anterior e juntos foram recordando o conteúdo dado.

Após a explicação, a professora sugeriu que os alunos sentassem mais à frente, trazendo suas carteiras, pois ela iria contar a história do Nino do Castelo Ratibum, assim veriam melhor as figuras do livro. As crianças ficaram na maior agitação, puxaram as carteiras e queriam ficar próximos à professora, estando logo ao seu redor.

O livro tratava do mesmo assunto, A Colonização, contando que o Nino tinha vindo na 1ª expedição colonizadora e que havia nascido na Terra de Vera Cruz. As crianças prestavam atenção, faziam perguntas e riam com os desenhos.

Nesta aula, a professora, não se deteve ao livro didático, para tratar do tema da aula, mas usou de um recurso muito atraente para as crianças, a literatura infantil, permitindo às crianças o contato com outros tipos de linguagens. Com o livro da turma do Castelo Ratibum, de maneira informal, a professora recordou o conteúdo estudado, através do diálogo com as crianças e da interação deles com o livro. O livro infantil foi previamente selecionado pela professora para um determinado fim: complementar o conteúdo que se estava sendo trabalhado; dessa forma, o texto lido estava contextualizado e não foi algo solto, sem sentido para os alunos. A professora foi o agente mediador entre o livro e os alunos. As crianças tiveram a oportunidade de ver que uma mesma história pode ser abordada de diferentes maneiras. Ao contrário da primeira aula observada, de Português, esta outra professora procurou inovar em sala de aula, de acordo com o interesse das crianças.

Após terminar a história, a professora disse que em uma outra aula traria o filme do Nino para eles assistirem, disse também que havia outros filmes sobre a colonização, mas que não daria para trazer porque era legendado e eles não conseguiriam ver direito na sala de vídeo, (Citou o filme "As Missões").

Os alunos voltaram para os seus lugares, a professora esperou que eles ficassem em silêncio e pediu que eles pegassem os exercícios da aula passada que seria feita a correção. Ela foi chamando os alunos, um por vez, para colocar a resposta na lousa. Ela ficou no fundo da sala acompanhando a correção, e quando necessário corrigia as questões erradas ou incompletas, perguntando para a classe se alguém havia respondido de outra maneira. O aluno que estivesse com a resposta mais completa iria colocá-la na lousa.

Neste caso, a professora participou da atividade de correção, dando aos alunos a oportunidade de verificar a diversidade de respostas que eram dadas, mostrando que existiam várias respostas corretas, mas que algumas estavam mais completas e por isso seria colocada na lousa.

Concluimos, que durante o estágio foram observadas duas posturas diferentes de trabalho; em um primeiro momento, na aula de português, a professora trabalhou com uma definição restrita de leitura, priorizando a decodificação do código lingüístico; em um segundo momento, observamos outra postura da professora de História, que enfatizou a leitura significativa e ligada ao prazer de aprender.

A atividade de mediação do professor também não foi observada na aula de Português, pois não houve uma integração entre professor e aluno, que apenas oferecia exercícios dirigidos aos alunos, não participando do processo de aprendizagem, se limitando a cobrá-los posteriormente. Diferentemente na aula de história, observou-se uma efetiva participação do professor nas atividades propostas aos alunos, através do diálogo entre eles.

Foi acreditando nesta segunda postura, na qual constatei que é possível se trabalhar não só o desenvolvimento da leitura, mas todo o

conteúdo escolar, de forma prazerosa, que comecei a elaborar o meu projeto de incentivo a leitura.

A partir daqui, reporto-me a minha prática durante o estágio.

Este estágio foi realizado na escola “E.E. P. S. G. Prof.a. Maria Julieta de Godoi Cartezani”, em uma segunda série do 1º grau, durante o segundo semestre de 1996. Antes de começar a desenvolver minha proposta de incentivo à leitura, participei de algumas aulas dadas pela professora para conhecer os alunos e saber que tipo de textos liam em classe. Nessas oportunidades, foi verificado que as crianças somente tinham contato com textos do livro didático. A professora geralmente solicitava minha ajuda para que “tomasse a leitura dos alunos”. Cada criança lia o texto selecionado da cartilha para aquele dia, e, se não conseguisse ler satisfatoriamente, teria que estudá-lo em casa para a próxima aula. Constatei que as crianças, em sua maioria, liam com muita dificuldade e alguns tentavam adivinhar o que estava escrito. Mais uma vez o ensino da leitura estava sendo tratado como forma de desenvolver habilidades motoras e de memorização.

Após diagnosticar que as crianças só tinham contato com este tipo de texto e que não se mostravam interessadas, lendo somente porque eram “obrigadas”, propus à professora um trabalho com livros infantis, como maneira de incentivar a criança a ler outros tipos de textos mais prazerosos, pois acredito que o verdadeiro aprendizado só se dá quando se tem interesse no que se está aprendendo.

Ficou combinado que a cada aula a professora me cederia um espaço de, no máximo, 20 minutos para trabalhar com livros infantis; portanto, teria que desenvolver atividades compatíveis a essa limitação, de tempo.

O livro trabalhado na minha primeira intervenção foi: “A ursinha do chapéu azul.”

O objetivo dessa aula foi apresentar às crianças uma nova forma de leitura, mais prazerosa e participativa do que estavam acostumadas.

Parece que este primeiro contato com livros infantis, foi muito agradável para as crianças, pois elas não estavam acostumadas que alguém lhes contasse uma história e que elas pudessem se expressar sobre a mesma. Mostraram-se muito interessadas, fazendo perguntas e prestando atenção ao desenrolar da história. Algumas crianças se levantavam para ver as figuras mais de perto, o que mostra que a linguagem visual é também um instrumento que desperta o interesse da criança. O professor pode aproveitar esse interesse e trabalhar com os alunos a existência de coerência entre os desenhos e o conteúdo do texto, sobre sua linguagem, sobre o que eles representam.

No ensino tradicional, com uso da cartilha, a criança fica limitada em seu desenvolvimento, não se mantém um relacionamento de diálogo, de exposição de idéias e impressões sobre o texto lido, daí nossa proposta de levar outros tipos de linguagens para a escola, com o objetivo de incentivar e ampliar o campo de conhecimento e interesse da criança.

Proporcionar o diálogo do texto lido é importante porque as crianças se posicionam diante do texto, tornam-se ativos diante dele, colocando suas opiniões. Garcia (1992) nos fala sobre a importância da relação dialógica com o texto, para se criar uma postura crítica diante do mundo: **“ Há uma função política subjacente com a leitura na escola através da leitura dos mais diversos textos, um diálogo do leitor com o texto, cujo resultado esperado é a formação de uma visão de mundo mais abrangente e crítica do contexto histórico em que se está metido esse leitor. Por mais paradoxal que possa parecer, a escola, tantas vezes conservadora e reprodutora da ideologia dominante, abre espaço para que seja desenvolvida a crítica, como uma forma estratégica de vida”**. Assim, acredito que dentro deste espaço, cabe a nós professores a responsabilidade de mediar essa relação: aluno-texto, **“sem danificar um e sem patrocinar o outro ... promovendo atividades de leitura as mais variadas possíveis, sendo o professor antes de tudo, também um leitor, interessando-se por livros, aprendendo com eles, aprimorando-**

se e demonstrando na prática o prazer de ser um leitor.” (Garcia -1992, pp.37)

Em seguida à discussão do texto, entreguei uma figura de um dos personagens do livro (em folha já desenhada - quebra-cabeça) para que pintassem e recortassem. Foi sugerido que as crianças ao chegarem em casa contassem a história para alguém de sua casa. A folha que havia dado para as crianças, estava dividida em quatro partes (por dois riscos), e uma das crianças me perguntou? - “Tia, por que tem estes riscos atrás?”, e eu respondi, - “Para você cortar o quebra cabeça? E a aluna me disse: “Estão nós não vamos cortar do jeito que a gente quiser a figura? Só então percebi o erro que havia cometido. E lhe respondi: “Você pode cortar da maneira que você quiser, eu só coloquei estes riscos para quem quiser cortar desta forma, mas realmente existem muitas outras formas de se cortar esta folha, não é mesmo? E a menina cortou o seu quebra-cabeça a sua maneira.

Deste fato, mais uma vez pude perceber o quanto o ensino tradicional, com as regras e as formas prontas que eram passadas para nós, ainda está impregnado em nossa prática, e, através deste episódio, verificamos o quanto obsoleto é esta forma de ensino, e a importância de se repensar a nossa maneira de educar, para não cometermos os mesmos erros. O mesmo tive que refletir em relação ao livro escolhido. Escolhi um livro com uma história bem simples, com poucas frases e muitos desenhos, por achar que as crianças entenderiam melhor, por não estarem totalmente alfabetizadas e por não estarem acostumadas com esse tipo de linguagem de histórias infantis, mas se a história seria contada por mim, é claro que não precisaria me limitar tanto a um texto com essas características, uma vez que as crianças não precisariam decifrar o código escrito. Ao fazer a discussão do texto lido com as crianças, observei que elas conseguiram se expressar oralmente muito bem, mostrando que compreenderam a história, recontando-a e se posicionando diante do texto lido.

Outra atividade que propus às crianças, nesse dia, foi que elas inventassem um outro nome para a personagem principal da história, na

tentativa de que elas começassem a produzir algo escrito e entendessem que poderiam reinventar a história segundo sua imaginação. As crianças foram à lousa, e cada uma escolheu e escreveu o nome que quis para o personagem central da história. A maioria participou dessa atividade, mas algumas não quiseram participar, talvez porque não estivessem acostumadas a se expressar de forma escrita, sem ser através de exercícios dirigidos, como a cópia, por exemplo.

O trabalho com livros infantis em sala de aula, ao meu ver, foi bem produtivo, pois antes disso o trabalho desenvolvido pela professora se limitava a cópia e leitura de seqüências de frases descontextualizadas, com o simples objetivo de fazer com que o aluno aprendesse a ler mecanicamente. **“...Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.** (PCNs, pag.35). É o que os PCNS chamam de ensino aditivo, de sequenciação de conteúdos: **“...ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos.”**, mas não se ensinar a refletir sobre o texto, a produzir, e muito menos dão prazer na hora da leitura.

A diferença central dessas duas atividades (cartilha x literatura infantil) foi que na primeira observei que as crianças copiavam e liam mecanicamente, sem entender o conteúdo, não se interessando pelo mesmo, e quase nunca terminavam a atividade proposta. Na segunda atividade a participação das crianças foi efetiva, uma vez que elas participaram da discussão, deram sua opinião sobre a história, reinventaram um nome para o personagem, questionaram o quebra-cabeça. Neste trabalho com livros infantis, amplia-se o desenvolvimento da criança que cria sua própria história, questiona e interage com o texto.

Relativamente ao trabalho com livros infantis, foi verificado que é um tipo de linguagem de grande aceitação e interesse das crianças, podendo ser bem explorado dentro de sala de aula. Contudo, cabe esclarecer que este não é o único tipo de texto que proponho como maneira

de se trabalhar o incentivo à leitura, mas por ser uma linguagem que as crianças gostam muito, pode ser trabalhado como forma de abertura para um caminho mais amplo, onde entra diversos outros tipos de texto (jornais, revistas, poesias, etc.). Quanto a tornar a leitura um ato prazeroso e não mecânico, como vinha sendo tratado em sala de aula, acredito que consegui que as crianças participassem da aula, elas se mostraram interessadas em conhecer a história, recontá-la, discuti-la, e puderam notar que um mesmo texto pode ter várias leituras, que a leitura do professor não é a única.

2ª aula: livro: “Nicolau tinha uma idéia”, de Ruth Rocha

Este livro foi selecionado dando-se uma ênfase maior ao conteúdo. Enquanto o livro trabalhado na aula citada anteriormente possuía uma linguagem de fácil acesso às crianças, com poucas frases e mais figuras; nesta aula tive a preocupação de procurar um texto que permitisse uma maior reflexão. O livro fala de um indivíduo que teve uma idéia, e que ao contar essa idéia às outras pessoas, essa idéia foi aumentando, se misturando com outras idéias diferentes, sendo reconstruída socialmente.

Após ler a história para as crianças, pedi que elas fossem me contando sobre o que tinham entendido do livro. Surgiram várias interpretações, cada criança contava um pedaço da história sob um enfoque diferente, e então fomos juntando as idéias e reconstruindo-a oralmente.

Depois da discussão, as crianças receberam uma folha em branco para que escrevessem ou fizessem um desenho relacionado com a história lida. A maioria das crianças desenhou e associou o desenho a situações do dia-dia, como por exemplo: tomar sorvete, passear no parque, jogar bola, andar de avião, etc. Esta produção individual dos alunos foi importante

para adentrarmos o contexto social e cultural do aluno, saber qual a sua realidade, quais os seus sonhos. Os alunos, em sua maioria, se expressaram somente através do desenho.

Fazendo uma análise sobre o porquê as crianças quase não escrevem nada sobre a história, concluímos que, além delas não estarem totalmente alfabetizadas, também estavam acostumadas a apenas copiar textos da cartilha quase que diariamente, não tendo sido observada nenhuma situação em que fosse trabalhada a produção escrita das crianças. Assim, elas expuseram suas idéias muito bem oralmente, ou através do desenho, mas não sabiam fazê-lo na forma escrita. Daí questionamos a atividade da cópia como atividade que não desenvolve o poder de organização de idéias, de compreensão do texto e síntese, e privilegiarmos a atividade de produção de textos.

3ª aula - "O Patinho Feio"

Neste dia, além do livro infantil, utilizei o retro-projetor e rádio gravador. A leitura foi desenvolvida na sala de vídeo. As crianças se mostraram muito interessadas, ouvindo com muita atenção a história que saía do rádio e olhando os slides. Neste dia reconstruímos a história oralmente, discutindo a ação dos personagens, o que as crianças achavam sobre a discriminação que o patinho sofreu durante a história toda, fazendo ligações com a realidade das crianças.

O auxílio dos audiovisuais contribuíram muito para despertar a curiosidade da criança. Este tipo de instrumento pode ser um complemento do livro, pois desperta no aluno atenção e curiosidade.

4ª aula: livros: O trem, O vento, O Rabo do Gato, O barco e na Roça, de Mary França e Eliardo França.

Após três aulas em que as histórias foram lidas para os alunos, eles já estavam familiarizados com o tipo de texto, história infantil, e já poderiam desenvolver sua produção de forma mais independente. Assim, propus que elas próprias lessem os livros, destacando os personagens, o autor, a idéia central do texto e suas opiniões sobre ele.

Ao construir a história em conjunto, “o outro”, colabora, ampliando o campo de compreensão do aluno, havendo uma interação entre eles.

Nesta atividade, uma de minhas preocupações foi escolher livros que tivessem figuras coloridas e que chamassem a atenção das crianças. Outra, foi quanto ao texto - escolhemos livros com uma linguagem de fácil compreensão, para que as crianças não sentissem dificuldades na hora da leitura, já que iriam fazer a leitura em grupo, e sem a ajuda do professor, pela primeira vez.

As crianças foram levadas para a sala de educação artística, onde elas têm mais espaço para desenvolver suas atividades. Formou-se grupos de 6 alunos. Cada grupo escolheu um dos livros. Após a escolha, leram o livro em grupo. Após, com a massinha de modelar representaram a história lida. As crianças se deliciavam ao reconstruírem a história com massinha, e soltaram a imaginação criando personagens e objetos da história. Ao terminarem, um integrante de cada grupo contou a história em voz alta para os outros grupos se inteirarem sobre o texto lido. Para terminar a atividade, deixamos em exposição o trabalho feito pelos alunos na sala de educação artística, com indicação dos livros aos quais os trabalhos se referiam.

Ao meu ver, foi o trabalho mais produtivo, uma vez que consegui desenvolver um trabalho em grupo com as crianças, onde elas puderam, mais intensamente, trocar idéias e sentir o prazer de ler e criar sobre esta leitura, além de, através da exposição de seus trabalhos e dos livros, as crianças estarem contribuindo para a divulgação e incentivo à leitura.

CONCLUSÃO

O mundo da leitura é muito amplo. Certas vezes precisamos ler para obtermos mais informações sobre determinado assunto e recorremos as enciclopédias, outras vezes lemos para nos distrair e pegamos um poema de Drumond, Rubem Alves ou outro autor de nossa preferência. Podemos, ainda, viajar pelo mundo, sem sair de onde estamos, por exemplo, lendo Jacques Cousteau.

O poder do livro é imenso, pois mexe com nossas emoções, fazendo-nos chorar, rir, enraivecer, refletir. É certo que um bom leitor vai compreender o texto oculto, a intenção do autor, vai saber discernir entre realidade e ficção, vai se posicionar diante do texto. Mas como nos tornamos um bom leitor? Como diria Paulo Freire, "Lendo". E a escola tem um papel fundamental nesse desenvolvimento, podendo tanto formar como deformar o processo de construção da leitura. Se colocarmos a disposição dos alunos uma grande variedade de textos de qualidade, e se promovermos sua mediação, os alunos terão grande chance de se interessarem pela leitura, pois saberão desfrutar dos conhecimentos que lhes são oferecidos nos livros. O professor deve ser um mediador dessa relação entre o livro e o aluno, desde as séries iniciais, trabalhando com o cruzamento das linguagens. **"Eis a primeira e talvez mais importante estratégia para a prática de leitura, o trabalho com a diversidade cultural" (PCNS, pp. 55) .**

O professor precisa antes de tudo ser um leitor, gostar de ler, ler para os alunos, ler com eles e ouvir as suas leituras. Para isso, é preciso que o professor tenha um preparo teórico, metodológico e acima de tudo um compromisso político para desenvolver um projeto de prática de leitura.

A leitura significativa e prazerosa é a que propomos durante todo esse trabalho. Sabemos que... **"as mudanças em pedagogia são difíceis,**

pois não passam pela substituição de um discurso pelo outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação” (PCNS, pp. 21).

Assim, os estágios que realizei em 1996 foram apenas o início de um trabalho a ser semeado, para que uma mudança de fato ocorra no ensino da leitura nas escolas.

Dentro do meu objetivo central, de fazer com que as crianças gostassem do que estavam lendo, obtive bons resultados, uma vez que a cada dia que chegava na escola as crianças logo me perguntavam o que iríamos ler naquele dia, e participam felizes e interessadas nas atividades propostas. O trabalho de discussão do texto fez com que os alunos percebessem que podem ser feitas várias leituras de um mesmo texto, e que há pontos comuns que são preservados mesmo em uma leitura em grupo, como por exemplo o tema central do livro, não varia de leitor para leitor, podendo surgir ramificações de acordo com os interesses dos alunos.

Com isso, reafirmo minha tese inicial de que é possível desenvolver os aspectos cognitivos, social e cultural da criança através de uma leitura prazerosa. Apesar de ter trabalhado com livros infantis, isto não significa necessariamente que este deva ser o único material utilizado pelo professor; pelo contrário, o tempo todo tentamos deixar claro que a diversidade de materiais (livros, revistas, jornais, gibis) traz uma riqueza maior ao aprendizado da criança, pois o campo de conhecimento da criança se expande.

Uma das preocupações que me ocorreu quando estava realizando os estágios, era a falta de ligação entre o trabalho da professora e o meu projeto. Essas 4 atividades, com livros infantis, que desenvolvi, se fossem trabalhadas conjuntamente com a professora da classe, teriam sido muito mais proveitosas para os alunos, pois desenvolver um projeto de gosto pela leitura, sem contudo integrá-lo ao projeto da escola, se torna insuficiente. Seria necessário uma integração entre os órgãos centrais, a unidade escolar e o trabalho do educador, como nos falou Garcia (1992), para que o trabalho fosse completo. Como vimos anteriormente, o trabalho que realizei com livros infantis não convergiu com o trabalho que a professora estava

realizando com as crianças, que era baseado na leitura da cartilha, o que tornou o trabalho limitado, mas nem por isso inválido, uma vez que abriu caminho para que a professora refletisse sobre sua prática e para que tanto ela como os alunos se motivassem a buscar novas alternativas de ensinar e aprender.

O leitor, ao ouvir uma música, ao fazer um desenho, ao ler um poema, ao ver um jornal, etc..., deve ser capaz de extrapolar os limites do que está escrito (do código), para fazer ligações, reflexões e interferências no texto.

Concluimos que a construção do saber de um modo geral deve proporcionar prazer à criança, deve fornecer elementos novos para que ela possa estar refletindo sobre o que aprende. A criança deve sentir prazer em tudo o que faz na escola, e não apenas em atividades específicas, como a leitura de livros infantis. É a partir do prazer que a criança conseguirá se desenvolver cognitivamente, social e afetivamente.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

CHENOUF Ivanne, entrevista in *REVISTA NOVA ESCOLA*, n.º 70 - outubro de 1993- Ano VIII, pp.38-40.

Um grupo de pesquisadores franceses, preocupados com a produção de livros para jovens, criam as BCD (Bibliotecas Centro Documentais), em 1976, onde reuniam todos os escritos que há na escola e nas classes: livros, jornais, avisos e comunicações, além de fitas cassetes, etc... . Essas BCD são regidas por três princípios básicos, livre acesso, livre circulação e livre escolha. A partir desses princípios, tentam atingir duas metas principais: multiplicar as oportunidades de trabalho em grupo e ajudar as crianças a se tornarem autônomas. É uma experiência que vale a pena ser lida, pois mostra que é possível incentivar o aluno a ser pesquisador e criador.

CHIAPPINI, Ligia, coordenadora geral - **Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos**, volume 2, São Paulo, Cortez, 1997.

Este livro consiste de primeiras conclusões de uma pesquisa realizada em 1992, financiada por CNPQ e FAPESP, em quatorze escolas da rede estadual e municipal de São Paulo e uma escola particular, com o objetivo de diagnosticar os tipos de textos que são usados nessas escolas, e, fornecer subsídios teóricos para os professores superarem problemas identificados, a fim de melhorarem os seus trabalhos pedagógicos, incentivar novas pesquisas nessa área.

O livro primeiramente explicita como a pesquisa foi realizada e quais seus objetivos, em seguida nos apresenta o seu conceito de leitura, mostra quais os tipos de textos predominam nas escolas observadas e

discute sobre os textos didáticos e paradidáticos, sobre a cópia e leitura oral. É um livro que nos ajuda a refletir sobre a prática de leitura nas escolas.

GARCIA, Marques Gabriel, **A Leitura na Escola de 1º grau**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

Este livro discute a prática pedagógica da escola de 1º grau, no que se refere ao ensino da leitura como forma de instrumentalizar o leitor para uma visão mais crítica do mundo em que vive.

Traz um panorama de como essa questão da leitura vem sendo tratada pelos programas oficiais de ensino.

Nos dá, ainda, algumas alternativas de como podemos estimular a leitura na escola.

Por fim, nos mostra que o professor deve também ter a leitura como maior instrumento de trabalho, e deve procurar sempre se aprimorar.

FREIRE, Paulo - **Professora sim, Tia não, cartas a quem ousa ensinar**. 7ª edição, São Paulo, Editora Olho D'água, 1995.

Através de cartas, o autor discute assuntos pertinentes a realidade escolar, como exemplo, sobre o engajamento político necessário ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

Propõe um ensino democrático, que considere o conhecimento cultural do aluno, ou seja, aquele que ele aprende no meio em que vive; que proporcione ao aluno uma liberdade de expressão, para que ele possa questionar, dialogar, refletir e atuar sobre o objeto de estudo.

LAJOLO, Maria e ZILBERMAN, Regina - **Leitura Rarefeita - Livro e Literatura no Brasil**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

Este livro é um documento imprescindível para quem quer conhecer a prática literária no Brasil, pois nos fornece vários textos literários desde a época da nossa colonização até o começo da industrialização, mostrando quais os textos predominantes naqueles contextos históricos.

A questão do poder (dominação x resistência), fica expresso nos diversos tipos de textos analisados pelas autoras, através da posição de quem os escreve.

Mostra a importância da linguagem como sendo um meio de atuação na sociedade.

LARANJEIRA Maria Inês, coord. geral - **Parâmetros Curriculares Nacionais**. volume 2, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

O PCN de língua portuguesa foi criado pelo Ministério da Educação e Desporto, para dar linhas gerais a serem seguidas no ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Partem do seguinte conceito de linguagem: "A língua, é um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas" (pp. 24).

É a partir desse conceito que o PCN desenvolve sua proposta. O ensino deve se dar em ciclos, onde um conteúdo dado pode ser retomado novamente, num ir e vir constante, e não mais em tópicos estanques; propõe também o trabalho em grupo, e quanto a avaliação, ela não é mais vista como análise do produto, mas sim do processo.

Trata-se portanto, de um grande avanço no ensino da língua portuguesa, tanto pelas suas idéias, quanto pelo seu alcance, uma vez que tem sido amplamente divulgado aos educadores, através de distribuição nas redes de ensino.

MARTINEZ, H. C. P. - **Relato de uma Experiência de Reativação de uma Biblioteca Escolar de Periferia.** Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 1990.

A autora participou da reativação de uma biblioteca em uma escola pública e percebeu que o projeto contava com a colaboração e adesão dos alunos.

Fala sobre a importância do ato de ler, sendo algo espontâneo e prazeroso.

SILVA, Lilian L.M. da - **A escolarização do Leitor: A Didática da Destruição da Leitura.** *in Novas Perspectivas.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

A autora procurou entender a leitura enquanto prática escolarizada, e para isso, realizou uma pesquisa com alunos de 8ª série de Escolas Estaduais, visando recuperar a trajetória de leitores em ambiente escolar.

Ela salienta que a leitura não deve ser cobrada o tempo todo pelo professor, porque se assim acontecer, corre o risco de torná-la mecânica e não geradora de uma experiência de reflexão.

VILLALTA, Luiz - **O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura.** IN *HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA NO BRASIL - Capítulo 7*, Cia. das Letras, 1997, pp.331 a 386.

Livro documental, que mostra as diversas linguagens existentes no Brasil desde o seu descobrimento: as indígenas, africanas, européias, espanhola e a difusão do português e ataque a essas línguas gerais.

Primeiramente, trás um panorama sobre o período colonial, onde a falta de escolas públicas, faz com que a instrução comece no nível privado, destinada a poucos.

No século XVI ao XIX, mostra como poucas pessoas ainda tinham acesso aos livros através das bibliotecas privadas, que eram geralmente ligadas mais a condição do ofício da pessoa do que ao poder econômico.

Mostra as relações de dominação, através da predominância de livros eclesiásticos e da resistência através da leitura de obras proibidas.

ZILBERMAN, R. e SILVA THEODORO Ezequiel da. - **Leitura: por que a interdisciplinaridade?** in *“Leitura - Perspectivas interdisciplinares”* São Paulo - Editora Ática, 1991, pp.11-17.

Os autores discutem a importância da leitura e escrita como instrumento de atuação dentro da sociedade.

Consideram que a teoria e prática devem caminhar juntas na busca da construção do leitor, uma vez que uma sem a outra se torna insuficiente.

Alertam para que o estudo da leitura não se fragmente em áreas distintas, mas que se integre para que o “... saber se torne mais atuante e comprometido com as mudanças sociais.” (pp.16)

ZILBERMAN, R. - **A Leitura na Escola.** In Regina Zilberman (org.)
“*Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*”. 2ª edição, Porto Alegre, Mercado Aberto, pp.9-22.

A autora fala da importância do incentivo a leitura na escola.

Trata o ato de ler como sendo mediador entre o homem e o mundo.