

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003712



FE

TCC/UNICAMP Sa38d

CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Campinas
2008

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200823684

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas como
exigência parcial para a conclusão do Curso de
Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr.
Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003712



FE

TCC/UNICAMP Sa38d

CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Campinas
2008

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200823684

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas como
exigência parcial para a conclusão do Curso de
Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr.
Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas
2008

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
ICG/Unicamp	
Sa38d	
V:.....EX:	
TOMBO: 5712	
PROC: 129/08	
C:.....D: X	
PREÇO: 11,00	
DATA: 09/10/08	
Nº CPD: 245217	

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

Salvador, Cristiane Rodrigues.
Sa38d O desenvolvimento da leitura e escrita : a importância da intervenção pedagógica / Cristiane Rodrigues Salvador. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Intervenção pedagógica. 4. Zona de desenvolvimento proximal. 5. Letramento. 6. Alfabetização. 7. Mediação. 8. Interação social. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual / de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-157-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE RODRIGUES SALVADOR

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:
A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Segundo leitor: Tamara Abrão Pina Lopretti

Campinas
2008

Dedico esse trabalho a Deus, por tudo que me proporciona na vida.

À minha mãe e meu pai, os quais amo muito, pelo exemplo de vida e família.

A todos aqueles que incentivaram e colaboraram para a realização de mais um sonho, a formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pela orientação, paciência, apoio e principalmente pelos desafios propostos e encorajamento durante essa produção.

À Tamara Abrão Pina Lopretti, pela leitura e contribuições valiosas para a produção do trabalho final, possibilitando o aprofundamento das reflexões em algumas questões propostas na pesquisa.

Aos professores da Faculdade de Educação – UNICAMP, pela contribuição de cada um, durante todo o curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores em Exercício, (PEFOPEX)

Às crianças que participaram desse trabalho e professoras da EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg".

E, em especial e com grande carinho a professora e amiga Neurian Gomes Lima que acompanhou fielmente o desafio dessa caminhada, principalmente me incentivando e encorajando na produção e conclusão desse trabalho com sua determinação, experiência e formação acadêmica.

Eu não sou você.
Você não é eu.
Mas sei muito de mim, vivendo com você.
E você, sabe muito de você, vivendo comigo?
Eu não sou você.
Você não é eu.
Mas encontrei comigo e me vi, enquanto olhava para você:
Na sua, minha insegurança;
Na sua, minha desconfiança;
Na sua, minha competição;
Na sua, minha birra infantil;
Na sua, minha omissão;
Na sua, minha firmeza;
Na sua, minha impaciência;
Na sua, minha prepotência;
Na sua, minha fragilidade doce;
Na sua, minha mudez aterrorizada.
E você, se encontrou e se viu enquanto olhava para mim?
Eu não sou você, você não é eu.
Mas foi vivendo minha solidão, que conversei com você.
E você conversou comigo na sua solidão, ou fugiu dela, de mim e de você?
Eu não sou você. Você não é eu.
Mas sou mais EU, quando consigo lhe ver, porque você me reflete no que
EU ainda sou, no que já fui, e no que quero vir a ser...
Eu não sou você, você não é eu.
Mas somos um grupo enquanto, somos capazes de, diferencialmente EU ser
EU, vivendo com VOCÊ e VOCÊ ser VOCÊ, vivendo comigo.

(Madalena Freire)

RESUMO

Essa pesquisa científica aborda a questão dos processos de aquisição de leitura e escrita da criança mostrando as etapas de desenvolvimento e principalmente a importância da intervenção pedagógica, para que a alfabetização não ocorra apenas como aquisição das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas dentro do processo do letramento, já que atualmente a alfabetização exige que o indivíduo saiba se comportar em diferentes atividades sociais que exija a leitura e a escrita. É também nesse processo de letramento que o indivíduo adquire progresso social e individual, caminhando rumo a uma transformação social. Salientaremos também que a intervenção pedagógica deve proporcionar que a criança reflita sobre a leitura e a escrita, como função social e que para tanto devem estar dentro de um contexto significativo. Há também outro fator que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, que é a interação entre os pares, é preciso que o professor propicie diferentes situações de aprendizagem em que os pares interajam entre si. É nessa interação que ocorre a mediação do sujeito com o conhecimento, e que conduz a uma internalização. É preciso também que o professor desenvolva ações pedagógicas que possuam objetivos possíveis de serem atingidos e que principalmente exerça continuamente uma reflexão sobre a sua prática, para que possa contribuir na formação de leitores e autores competentes.

Palavras chave: 1. Leitura 2. Escrita. 3. Intervenção e reflexão pedagógica. 4. Zona de desenvolvimento proximal. 5. Letramento e alfabetização. 6. Mediação 7. Interação social.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I.CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	
ESCOLA – EMEF “Padre José Vieira Ehrenberg “	3
II.REFERENCIAL TEÓRICO	
Alfabetização e Letramento	6
Concepção de Escrita	16
O processo de desenvolvimento da escrita	21
Concepção de Leitura	25
O processo de desenvolvimento da leitura	30
As Contribuições dos estudos de Vygotsky	32
O papel da intervenção pedagógica	38
III.QUESTÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	
A professora pesquisadora.....	42
O trabalho com as crianças: aspectos pedagógicos.....	44
Atividades desenvolvidas com as crianças: avaliação dos resultados obtidos	47
IV.CONCLUSÃO	
Contribuições da pesquisa para a prática pedagógica: trabalho com o desenvolvimento da leitura e escrita	58
V.REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	61
VI.ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

O Trabalho de pesquisa apresentado como conclusão do curso de Pedagogia, do Programa de Formação de Professores em Exercício, (PEFOPEX), foi desenvolvido a partir da necessidade e interesse em pesquisar sobre o tema leitura e escrita e a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

A escolha do tema surgiu da necessidade de registrar, compartilhar o sentimento que se faz presente na prática pedagógica, bem como da necessidade do resgate de um trabalho com leitura e escrita que envolva um caminho de imaginação, criatividade e delícias...

Pretende-se com esse trabalho buscar subsídios para melhor organizar e conduzir as ações pedagógicas no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais, especificamente no trabalho com crianças com queixa escolar da EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg "; localizada no bairro São Marcos, no município de Campinas, SP.

Acreditando que somente através do aprofundamento das teorias e dos seus pressupostos é que se pode chegar a uma concepção mais articulada e refletida da prática pedagógica. Nesse sentido, foi imprescindível fundamentar teoricamente os momentos de reflexão e análise, ocorridos durante a realização do trabalho, sendo necessário buscar contribuições de diferentes autores que tratam do tema em estudo.

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário o estudo de autores e textos que tratassem do processo de aquisição da leitura e escrita pelas crianças, como Ferreiro e Teberosky (1991), e outros autores, representando especificamente áreas relacionadas à alfabetização e letramento, procurando, principalmente, compreender os estudos sobre os diferentes níveis de leitura e escrita.

Nesse sentido, tornou-se necessário a definição de alguns conceitos inerentes ao processo de alfabetização, tais como: a compreensão de como se aprende, como se ensina, e enfim como se configura o objeto que se pretende ensinar.

O trabalho de pesquisa desenvolvido tem como questões:

- De que forma o professor deve intervir no processo de leitura e escrita para que as crianças aprendam de forma significativa e prazerosa?
- Como favorecer o desenvolvimento das habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, com ênfase na leitura e escrita, visando formar leitores e autores competentes?

Este estudo tem como objetivo principal, investigar como a escola pode contribuir para que os alunos adquiram e aperfeiçoem as habilidades de leitura e escrita de forma significativa e prazerosa.

Dessa forma, faz-se presente nessa pesquisa: a caracterização da escola. Pretende-se, a partir de reflexões, compreender e analisar: o processo de alfabetização e o letramento, bem como o processo-ensino aprendizagem acerca das práticas da leitura e escrita na escola. Contudo, a partir dos resultados obtidos, pretende-se avaliar a prática pedagógica do professor e redirecionar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Vale ressaltar que com a realização da pesquisa procura-se principalmente, novas possibilidades e caminhos para o trabalho com leitura e escrita no ensino fundamental, nas séries iniciais. Faz-se presente, a busca e o desejo de trilhar sob novos caminhos ...

Pretende-se, a partir do estudo, encontrar formas de contribuir para um ensino mais significativo e prazeroso para as crianças, rumo a uma sociedade letrada, cultivando a imaginação criadora e a sensibilidade das crianças. Considera-se, principalmente a importância do ato de ler e escrever, tanto individual quanto coletivo.

I. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

ESCOLA – EMEF “Padre José Vieira Ehrenberg”

Esta pesquisa foi realizada na EMEF “Padre José Vieira Ehrenbeg”, que pertence à rede municipal de Campinas e está localizada a Rua Roberto Bueno Teixeira, s/nº, no Bairro Jardim São Marcos.

Na escola funcionam os cursos de Ensino Fundamental regular e Suplência, o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A escola atende crianças, jovens e adultos moradores do bairro onde está localizada e de outros bairros da região como Vila Esperança, Jardim Campineiro, Recanto, Fortuna, Jardim Santa Mônica.

A escola está instalada em um prédio próprio pertencente à prefeitura de Campinas. O prédio conta com 12 salas de aulas, 2 banheiros internos e 2 banheiros externos, sala para secretaria e direção, sala dos professores, almoxarifado, refeitório, pátio externo, duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta, há uma área reservada de parque para os pequenos, próxima ao portão de entrada das crianças; esse espaço fica sob a sombra de uma árvore e possui: gira-gira, escorregador e gangorras.

O prédio encontra-se em boa conservação, porém necessitando de alguns reparos devido à ação do tempo.

A área externa não é muito ampla e nem arborizada, mas conta com mesas e bancos de alvenaria para jogos.

Ainda há uma sala de leitura (biblioteca): a Biblioteca está instalada numa sala destinada a essa função. Nesse espaço, além do acervo de mais de 10.000 títulos, possui mesas para estudos, videoteca, cantinho de leitura de histórias, computador e aparelho de som.

A biblioteca da escola encontra-se sob a responsabilidade de uma professora coordenadora que organizou o trabalho desenvolvido na biblioteca.

O empréstimo de livros para as crianças da escola, professores, funcionários e comunidade é feito por uma estagiária contratada pela prefeitura.

A biblioteca também é utilizada como um local alternativo de estudos e prática de trabalho de reforço escolar desenvolvido pelas professoras da escola.

A escola conta com o Programa Conta Escola, possibilitando a escola adquirir materiais pedagógicos de natureza diversa (jogos, tintas, pincéis, papéis variados, telas e outros materiais solicitados pelos professores) e favorecendo ao enriquecimento do trabalho desenvolvido.

Ela possui também uma sala de vídeo que é escurecida com cortinas em tecido blackout e equipada com televisão 29 polegadas, vídeo, home-theather e cadeiras. Constituindo-se num espaço adequado para a projeção de vídeos.

Também existe um laboratório de informática: uma sala equipada com 20 computadores, projetor multimídia, telão e impressora.

Quanto à comunidade escolar cabe destacar que no bairro são constatadas situações de violência e tráfico de drogas. As famílias são de baixa renda, nas quais os adultos, quando não estão desempregados, trabalham em empresas da região, como diaristas no CEASA, entre outras atividades. Muitas mulheres são empregadas domésticas ou faxineiras. As crianças nem sempre são criadas pelos pais, muitas estão na responsabilidade de tios ou avós. Normalmente essas crianças ajudam os pais ou adultos responsáveis, seja nos trabalhos domésticos ou realizando atividades de reciclagem.

Há também no bairro ONGS, como o Centro Assistencial Vedruna e o Grupo Primavera, além do Núcleo Assistencial da Prefeitura que atendem as crianças no período oposto ao período de aula, oferecendo atividades culturais (dança, canto, teatro e artes), de lazer, esporte, desenvolvimento educacional e profissional, trabalhos manuais, oficinas de artesanato... Vale ressaltar, no entanto, que esse atendimento é insuficiente para atender toda a demanda.

Entre os moradores do bairro há um grande contingente de migrantes, vindos de vários estados do Brasil. Alguns da região Nordeste, muitos de Minas Gerais e Paraná. Mas, as crianças são em sua maioria, campineiras.

As crianças muitas vezes têm na escola o único ou principal lugar onde terão contato com livros e literatura. Valendo ressaltar a importância ao enfoque e trabalho desenvolvido em relação à leitura na escola.

A Organização Da Escola

A partir do ano letivo de 2006, foi implantado em toda a rede municipal de Campinas, o Ciclo inicial de alfabetização e a escola de 9 anos para os alunos nascidos em 1999. Desta forma, a partir de então, fizeram-se presentes na escola o Ciclo de alfabetização de 3 anos para os alunos nascidos em 1999 e o Ciclo de dois anos para os alunos nascidos em 1998.

Conforme, a resolução SME Nº 02/2007, (publicada no Diário Oficial do Município de 07/02/2007: 02), o Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, implica na seguinte organização: cinco anos iniciais para as crianças de 6 a 10 anos de idade e quatro anos finais para alunos de 11 a 14 anos de idade.

Essa nova organização do sistema de ensino prevê o acréscimo de um ano no início dessa etapa de ensino, organizando-se em um ciclo de alfabetização de três anos seguido de seis séries consecutivas a partir da 3ª série.

São matriculados no primeiro ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos os alunos ingressantes com seis anos completados entre o primeiro dia de março até 31 de dezembro do ano anterior ao ingresso.

São matriculados no segundo ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

I – os alunos ingressantes com sete anos completos ou mais, que tenham ou não freqüentado a educação infantil;

II – os alunos ingressantes que completam sete anos entre primeiro de janeiro a vinte e oito de fevereiro no ano que ingressam no ensino fundamental e que tenham ou não freqüentado a educação infantil.

A partir do ano de 2007 foram extintas a primeira e a segunda série do ensino fundamental de 8 anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Campinas. Sendo assim, as antigas primeiras e segundas séries tiveram como equivalente o segundo e o terceiro ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de 9 anos, respectivamente.

Na escola, as professoras das séries iniciais, optaram pela continuidade do trabalho com a sua turma, assim encontram-se no segundo ou terceiro ano de trabalho com a mesma turma.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

... Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.
(Paulo Freire)

Inicialmente, é imprescindível conceituar alfabetização e letramento, pois considera-se pertinente abordá-los neste trabalho, de forma que seja possível estabelecer as relações entre os dois.

É importante que esses dois conceitos fiquem claros, pois muito contribuirão para reflexões da prática pedagógica, no trabalho com a leitura e escrita.

ALFABETIZAÇÃO

Como ponto de partida, vale destacar o quadro da educação do país, como afirma Klein (1997), que a partir de análises de educadores de diversas áreas, há evidência do fracasso escolar, expresso na forma de evasão e repetência. Esse fracasso se manifesta, notadamente, nas séries iniciais, configurando um fracasso da escola no seu papel de alfabetizar. Assim, tem-se defendido a tese de que esse fracasso é, antes de tudo, um fracasso no processo de alfabetização.

Como constata Kramer (1986), no trecho abaixo:

"Penso ser necessário apontar alguns aspectos essenciais da análise sobre as funções da escola e da própria alfabetização. Dentre esses aspectos, cabe enfatizar, em primeiro lugar, a importância de que se reveste a escola pública de qualidade como espaço capaz de assegurar a socialização dos conhecimentos para todos, aliada ao reconhecimento de que a escola hoje existente não tem ainda desempenhado esse papel. Em segundo lugar, cabe destacar a própria importância do ensino da língua e da aquisição do código escrito enquanto instrumentalização necessária fundamentalmente às classes populares, cuja viabilidade concreta de adquirir esse conhecimento fora da escola é quase nula. E, em terceiro lugar, apesar de correr o risco de um reducionismo apressado, cabe identificar o fracasso escolar como sendo originalmente o fracasso na alfabetização" (Kramer, 1986 *apud* Klein, 1997, p.21).

Eglê Franchi (2001) declara:

"Embora não seja somente da escola que dependa a transformação da sociedade, nem por isso devo deixar de unir-me à luta para garantir a todas as crianças o acesso à escola e, sobretudo, aos esforços de reflexão, teorização e prática que assegurem ao processo pedagógico a eficiência necessária à permanência e ao aproveitamento de todos os

alunos. Enfim, um trabalho de qualidade e de efetiva socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados".

"Grandes avanços têm sido feitos nessa matéria: têm-se estudado a escola, suas condições de funcionamento, a formação de seus professores, as causas de fracasso da clientela. No entanto, sempre restam aspectos problemáticos e, principalmente, os de natureza mais estritamente pedagógica, como no caso da reflexão sobre a alfabetização. De fato, apesar do avanço considerável na compreensão teórica do processo da alfabetização, por exemplo, na América Latina, não tem sido evitado que o fracasso no início da escolarização ultrapasse os limites de um problema educacional para constituir-se em um problema sócio-político de trágicas dimensões" (p. 09 e 10).

Freire, (in Freire e Macedo, 1990), afirma que a alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e escrita. Defende que a alfabetização deve ser parte do processo através do qual os homens, além de aprender a ler e a escrever, responsabilizem-se pela transformação social. "Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro" (p.11).

Nesse sentido, Klein (1997), destaca que é necessário que as atividades escolares relacionadas ao processo de alfabetização sejam aquelas que permitam a criança a conhecer e usar a escrita com as funções sociais que as compõem, pois " [...] o primeiro conteúdo do processo de alfabetização são, justamente, as funções sociais da escrita, ou seja, é necessário, primeiro que a criança compreenda por que e quando se usa a língua escrita" (p.101).

Conseqüentemente, a escola precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizante, presente nas salas de aulas onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira (1998) reconhece que:

"(...) é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, "exercício") que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido" (p. 70-71).

Em síntese, o ato de alfabetizar foge aos muros institucionais e toma como aliado um forte e precioso fator: a história de vida de cada sujeito. Não basta apenas dominar os conhecimentos escolares, é preciso relacioná-los com o mundo; não basta ler as palavras, é importante fazer a leitura de mundo como nos ensina Freire. Se a escola tomar isso como princípio de ensino, a alfabetização será mais significativa e produtiva para todos os envolvidos independentes de sua situação social, econômica e cultural.

LETRAMENTO

Historicamente o modelo tradicional de educação brasileiro, utilizava-se apenas do conceito de alfabetizado para designar o indivíduo que dominava o conjunto de habilidades técnicas da leitura e escrita. E também analfabeto para designar aquele indivíduo que não tem acesso às técnicas de leitura e escrita.

Esse modelo entende que a alfabetização é um processo que se desenvolve individualmente e desvinculado de seus usos sociais.

Nas últimas décadas, surge a necessidade de um novo conceito que defina o que é um indivíduo alfabetizado, ou seja, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais, e assim surge o termo letramento.

Durante muito tempo, pensava-se que ser alfabetizado era conhecer o código lingüístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que, embora seja necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para ser competente no uso da língua escrita. A língua não é um mero código para comunicação. A linguagem é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva e, portanto, a escrita também deve ser vista a partir do aspecto cultural e social. Para dar conta desse processo de inserção numa cultura letrada, utiliza-se atualmente a palavra letramento (KLEIMAN, 1995).

A mudança ocorrida nos últimos anos, em relação à definição do que seria um indivíduo alfabetizado trouxe segundo Soares (1995), a necessidade de um novo conceito de alfabetização, pois "(...) dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio desta tecnologia" (p.7). Este novo conceito é o "alfabetismo" ou "letramento" que se refere à condição que assume o sujeito alfabetizado.

A palavra letramento foi utilizada, pela primeira vez, por Mary A. Kato em seu livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística" (1986), com o objetivo de destacar aspectos de ordem psicolingüística, envolvidos na aprendizagem da linguagem da criança. Para a autora, o uso indireto desse termo relaciona-se com a função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista do crescimento cognitivo individual e, também, do atendimento a demanda de uma sociedade que privilegia a língua padrão.

Conforme destaca Soares (1998), letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser literate - daquele que não só sabe ler e escrever, porém usa de modo competente e freqüente a leitura e a escrita e, ainda, o adjetivo literate que designa educado, especialmente, que possui a habilidade de ler e

escrever. O uso dessa palavra no Brasil, nos fins do século XX, advém com a reduzida drástica do analfabetismo, em detrimento do desenvolvimento social, cultural, econômico e político que faz emergir novas necessidades com os avanços tecnológicos.

Torna-se necessário, conhecer tanto o funcionamento do sistema de escrita quanto o engajamento em práticas sociais letradas para que o indivíduo possa se adequar aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Por isso surge a necessidade do uso das práticas de letramento.

Segundo Soares (1998):

"Letramento é muito mais que alfabetização, é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita" (p.44).

Criou-se então, o termo letramento, para designar esta nova condição.

"Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 1998, p. 22).

Toufni (1997) entende por letramento um processo de natureza sócio-histórica:

"Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (p. 20).

De acordo com o PCN (Brasil, 1997), o letramento:

"é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever" (p. 23).

Kleiman (1995, p.19), conceitua letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Para ela, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita e da escola – principal agência de letramento – que se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Considera a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho como outras agências de letramento.

Uma definição de letramento muito pertinente foi feita por uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong (1996), ao escrever em um poema sua história pessoal de letramento, (traduzido por SOARES, 1998):

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,

para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,

um mapa do coração do homem,

um mapa de quem você é,

e de tudo que você pode ser.

No poema, a autora afirma que letramento é muito mais que alfabetização, ou seja, é prazer, é lazer, é informar-se através da leitura, é usar a leitura para seguir instruções, é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é usar a escrita para se orientar no mundo, é descobrir-se a si mesmo pela leitura e pela escrita. A autora nos mostra que o letramento, é um estado, uma condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Chong (1996), expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida, possibilitando assim que o próprio processo de alfabetização se revele com outros sentidos, e não como mera aprendizagem mecânica do código escrito.

Soares (1998) conceitua “alfabetização” e “letramento” como práticas necessárias para o uso competente da tecnologia da escrita. Enfatiza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

“Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (In RIBEIRO, 2003, p91).

A alfabetização, nessa perspectiva, passa a adquirir outros sentidos, sendo muito mais do que uma aprendizagem mecânica de codificação e decodificação.

O letramento, em sua forma concreta, é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Um dos maiores problemas enfrentados pela escola atualmente não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas também e, sobretudo, levar todos os alunos

(crianças) e adultos; a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver - se em práticas sociais de leitura e escrita.

O ensino que se espera hoje da escola é um ensino voltado para a plena construção do conhecimento, não apenas no que se refere à aquisição da escrita e da leitura, mas principalmente no que se refere à compreensão e interpretação do que se lê e se escreve.

Conforme destaca, Leite (2003, p. 52):

"À medida que novas condições sociais passam a demandar o uso da escrita e que a sociedade torna-se cada vez mais grafocêntrica uma nova necessidade configura-se: não basta aprender a ler e escrever, é preciso usar a escrita no cotidiano".

Para Soares, (1998) , quando o sujeito é capaz de interpretar, divertir-se, seduzir, sistematizar, confrontar, induzir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, e garantir a sua memória, este se abarca do efetivo uso da escrita, garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Assim, o indivíduo deve ir além dos conhecimentos das letras, tendo a possibilidade de uso efetivo de um conhecimento que o beneficie nas formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Em toda sociedade letrada, os homens desenvolvem quatro habilidades no uso da língua: falar e escrever, ouvir e ler.

Vale-se ressaltar que ler e escrever são hoje duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, nesses termos a alfabetização deve ser entendida como um processo crítico de letramento e não apenas a simples habilidade de ler e escrever.

Em sociedades grafocêntricas como a nossa, tanto crianças de camadas favorecidas economicamente quanto crianças das camadas populares convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, ou seja, vivem em ambientes letrados. Pode-se dizer que o processo começa bem antes de seu processo de alfabetização: a criança começa a "letrar-se" a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada.

Tão importante quanto conceituar alfabetização e letramento, se faz necessário estabelecer as relações entre os dois.

Soares (2000) apresenta uma distinção entre os conceitos alfabetização e letramento, "alfabetizar seria ensinar a pessoa a ler e escrever; letrar seria levar essa pessoa não só, a saber, ler e escrever, mas a praticar isso em contextos específicos". (p.32). Assim,

alfabetizado seria o sujeito que se apropriou do sistema ortográfico da língua e letrado o que faz uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Como afirma Soares, (2004):

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, (a entrada da criança e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esse dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem as línguas escritas – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (p.14).

No entanto, assumir posição extrema de total dissociação entre os conceitos de letramento e alfabetização, torna-se um equívoco. A autora, defende que a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Pelo que se pode observar letramento e alfabetização não são dois fenômenos dicotômicos, mas sim indissociáveis. Nesta perspectiva, haveria a necessidade, segundo Soares (1998), de se criar o verbo “letrar” para nomear as ações que levam os sujeitos ao letramento. Logo teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, porém inseparáveis – alfabetizar letrando, o que significa ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Portanto, a alfabetização e letramento são conceitos independentes, porém indissociáveis, sendo que a alfabetização deve desenvolver-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura, ou seja, através do letramento, e este só se aprimora no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização.

A partir das considerações levantadas sobre os conceitos: alfabetização e letramento, (Soares 2004) embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Segundo Soares (1998), é necessário ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função dessas duas práticas, é preciso letrar-se.

Uma constante indagação e desafio que se faz presente é: como em nossa prática ir além da alfabetização? Soares tem a resposta: "Alfabetizar letrando".

Nesse momento, faz-se necessário uma reflexão sobre o que propõe a autora: "alfabetizar letrando". Afinal, caro leitor, o principal interesse é refletir e descobrir o que essa proposta implica no trabalho com a leitura e escrita, ou seja, qual contribuição traz para a prática pedagógica.

Sabe-se que é papel da escola tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código; mas o principal desafio é tornar o aluno um indivíduo letrado, habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais (TFOUNI, 1997).

É preciso inserir o educando como participante em eventos variados e reais de leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita e que este possua atitudes positivas em relação a essas práticas. Para isso é preciso que as crianças sejam constantemente desafiadas por situações diversificadas e significativas que as remetam a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento de escrita e leitura. E para que este momento fosse vivenciado pelas crianças percebi a necessidade de trabalhar com a elaboração de bilhetes para o colega e ao mesmo tempo desafiá-las a ler o escrito enviado como também o recebido (já que era uma troca entre os pares). Enfatizando sempre que tanto o processo de leitura quanto o de escrita são necessários à vivência social.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, [...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Soares (2000), afirma que alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos.

O professor deve considerar que para o indivíduo tornar-se letrado, não basta apenas o convívio com a escrita no ambiente familiar. É preciso que a escola contextualize o uso da escrita no e a partir do cotidiano.

O processo de alfabetização, numa perspectiva do letramento, implica na prática de atividades como ouvir e ler livros de histórias, pesquisar sobre assuntos de interesse da criança, buscando informações em enciclopédias, jornais ou revistas, freqüentar bibliotecas, abrir espaços para desenvolver a criatividade com a escrita, brincar de caça ao tesouro, em que as pistas para se chegar ao tesouro sejam textos escritos, trocar cartas entre os colegas, escrever bilhetes, diário, trabalhar com receitas, músicas, paródias, teatros, textos dissertativos, poemas, confeccionar cartazes e etc.

Com atividades como estas, a criança aprende a dominar o código escrito de forma contextualizada e, conseqüentemente, a aprendizagem torna-se mais prazerosa pelo fato da escrita ter uma função significativa. Em síntese, alfabetizar letrando significa ensinar o código escrito de maneira contextualizada, sendo a escrita utilizada de acordo com suas práticas sociais. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano.

Para que essa compreensão fosse adquirida pelas crianças, foram trabalhadas atividades a partir da história "A galinha ruiva", tais como: a encenação (a vivência da narrativa); a pesquisa e leitura de receitas de pães e bolos (a execução das receitas terá continuidade no segundo semestre) e a escrita de bilhetes aos seus pares, enfatizando que tanto a escrita como a leitura estão inseridas em funções sociais. Algumas crianças quando questionadas sobre a vivência extra-escolar, com as práticas de escrita e leitura, relataram que quando recebem cartas de parentes de outros estados, os pais ou responsáveis que não conseguem ler buscam ajuda de terceiros, como vizinhos alfabetizados e que também os pais cobram um empenho do aluno em adquirir o domínio da leitura e escrita para auxiliá-los.

Quanto às condições para o letramento, a autora nos aponta duas condições: que haja escolarização real e efetiva da população e ainda disponibilidade de material de leitura, ou seja, condições concretas de acesso ao mundo letrado, para que continuem com práticas sociais efetivas de leitura e escrita para além do período de escolarização.

Fazendo alusão a este aspecto, Kleiman (1995, p. 20), diz:

"[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola".

Vale ressaltar que a escola, não deve ocupar-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é, em que ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Primordialmente, alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita; portanto, é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da História da Humanidade, pois, por meio de registros escritos, o saber acumulado pode ser transmitido às demais gerações.

Segundo Cagliari (1989, p. 106), a história da escrita pode ser vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica, específica de algum sistema, e pode ser caracterizada por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A necessidade de registrar os acontecimentos surgiu com o homem primitivo no tempo das cavernas, quando este começou a gravar imagens nas paredes.

Durante milhares de anos os homens sentiram a necessidade de registrar as informações e construíram progressivamente sistemas de representação. Desenvolvida também para guardar os registros de contas e trocas comerciais, a escrita tornou-se um instrumento de valor inestimável para a difusão de idéias e informações. Foi na Antiga Mesopotâmia, há cerca de 6 mil anos atrás, que se desenvolveu a escrita ideográfica, um dos inventos na progressão até a escrita alfabética, agora usada mundialmente.

Em época bastante remota, homens e mulheres utilizam figuras para representar cada objeto. Esta forma de expressão é chamada pictográfica. A fase pictórica se distingue pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas. Os pictogramas estão associados à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

Após essa fase, surgiu a escrita ideográfica, que se caracteriza pela escrita por meio de desenhos chamados ideogramas. Não se utilizava apenas rabiscos e figuras associados à imagem que se queria registrar, mas sim uma imagem ou figura que representasse uma idéia, tornando-se posteriormente uma convenção de escrita. Os leitores dependiam do contexto e do senso comum para decifrar o

significado. Esses desenhos foram ao longo dos anos de sua evolução perdendo alguns de seus traços e tornaram-se uma simples convenção da escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução. Algumas escritas ideográficas mais conhecidas são os hieróglifos egípcios, as escritas sumérias, minóica e chinesa, da qual provém a escrita japonesa.

A fase alfabética se caracterizou pelo uso de letras por volta de 1.500 a.C.. Teve sua origem nos ideogramas que perderam o valor de escrita, a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser uma representação fonética.

Antes que o alfabeto tomasse a forma que conhecemos atualmente, passou por inúmeras transformações. Primeiro, surgiram os silabários que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Os desenhos usados referiam-se às características fonéticas da palavra.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1994), cuja contribuição tem sido valiosa no campo educacional, iluminam a discussão sobre o aprendizado da escrita (considerada como um sistema de signos socialmente construídos), descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

De acordo com Vygotsky :

"Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal" (1994,p. 139).

É importante registrar que a criança, no transcurso do dia-a-dia, vivencia usos de escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. E que da mesma forma recorremos à escrita, através da leitura, para, também, obter-se informações, e buscar entretenimento. É hora, então, de a escola parar de simplesmente ensinar a escrita, para dar espaço a uma escrita dinâmica, explorando as idéias, as emoções, as inquietações, escrevendo e deixando escrever (KRAMER, 2000).

Percebe-se, ainda, que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (Tfouni, 1997; Soares, 1998; Kleiman, 1995) focalizam as dimensões sócio-históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não-alfabetizados, mas participantes das sociedades letradas (da cultura, dos modos de produção e dos valores sociais) constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções.

Por um lado, essa questão dá conta de que as práticas de alfabetização possuem uma dimensão histórica e um significado ideológico, em que podem estar presentes as relações de poder e de dominação. A língua escrita, desde sua origem, está ligada aos processos de dominação/poder, participação/exclusão inerentes às relações sociais, no entanto, pode estar ligada, também, ao desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos povos, provocando mudanças significativas nas práticas comunicativas (TFOUNI, 1997).

Por outro lado, vale lembrar que dentro do contexto social e do contexto familiar da criança ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O letramento decorre dessa participação, da vivência de situações em que o ler e o escrever possui uma funcionalidade, uma significação. Os atos cotidianos, corriqueiros, de ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, ou seja, usar textos escritos como fonte, seja de informação, seja de entretenimento, contribuem para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções.

Nesse contexto, o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao letramento acadêmico. Note-se que para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede à preocupação sobre se ela aprenderá ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados. (KLEIMAN, 1998, p. 183).

Luria (1998) menciona que a criança entra em contato com a escrita antes de iniciar na escola, "bem antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras" (p.143).

A aprendizagem da escrita é, portanto, processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando que:

“O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar” (VYGOTSKY, 1994, p. 110).

A partir do pensamento vygotskyano, nota-se que é importante que se dê conta que a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos, corrobora as idéias sobre letramento segundo as quais, na aprendizagem da escrita, a criança não parte do zero. Num processo essencialmente social e interativo, ela se apropria da língua escrita em virtude de sua imersão no mundo letrado.

Nessa perspectiva é necessário que se tenha clareza de que a intervenção do professor na aprendizagem da leitura e da escrita é de grande importância, este deve “[...] ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY 1994, p.134), para ter significado e tornar-se uma necessidade ou mesmo uma tarefa que possam incorporar a vida.

“A escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (p.156).

Desta forma a escrita deixa de ser uma habilidade motora para tornar-se uma forma nova e complexa de linguagem. Segundo Luria (1998), escrever e ler são funções culturais e pressupõe-se o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos, portanto requer uma mediação de alguém que domine este sistema de signos e símbolos pertencentes ao sistema alfabético. Caberá ao professor organizar situações que possibilitem às crianças refletirem sobre o processo de construção da linguagem escrita.

Ao iniciar o processo de escolarização, a criança é exposta sistematicamente à aprendizagem de um novo sistema de escrita, utilizado socialmente. Assim, segundo Luria, a criança que já aprendeu as letras do alfabeto compreende que pode usar signos para escrever, mas não entende ainda como fazê-lo.

Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. Considera que compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de “a

pré-história da linguagem escrita", isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

Para a criança que vive numa cultura letrada, e será submetida a processos de alfabetização, o próximo passo envolve assimilação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente disponíveis, isto é, o aprendizado da língua escrita propriamente dita.

Luria (1998) chama atenção para o fato de que esse percurso da criança não é um processo individual, independente do contexto. Ao contrário, interage com os usos da língua escrita que ela observa na vida cotidiana, com o formato daquilo que os adultos chamam de escrita, e com as situações de aprendizado sistemático pelas quais ela passa.

A partir dessas questões, destaca que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias à criança, que tenham significado.

Para Vygotsky (1994), o gesto, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita são vistos, então, como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita.

Com relação a isso, é interessante ressaltar o que afirma Vygotsky (1994, p. 131), a partir dos trabalhos que realizou com crianças: para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica, a de que pode desenhar não apenas objetos, mas também a própria fala.

Segundo o autor, a história do desenvolvimento da escrita pela criança é complexa. Está repleta de saltos, descontinuidades, alterações e interrupções porque é uma conduta cultural e, como tal, é produzida pela interação entre maturidade orgânica e cultura.

É preciso entender que, no caso das crianças que vivem em uma cultura letrada, a aprendizagem da escrita começa antes do ingresso na escola.

Estes dois fatores a serem considerados estão inter-relacionados quando se trata do desenvolvimento da escrita. O desenvolvimento da escrita não ocorre por etapas sucessivas e sua aprendizagem não depende unicamente da transmissão escolar. Toda e qualquer função psíquica superior, inclusive a escrita, se desenvolve impulsionada por fatores culturais e biológicos, ou seja, através da interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Por sua vez, a aprendizagem não ocorre somente na escola, mas também nas interações que a criança vivencia desde seu nascimento.

Vygotsky (1994) observa que o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se torne necessária às crianças. Este pensamento é reforçado por Smolka, (1989, p. 69) na afirmação de que escrever:

"[...] implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor".

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Foram os estudos sobre o que seria a psicogênese da linguagem escrita de Ferreiro e Teberosky (1991) que lançaram uma nova luz sobre as tentativas de descrever as etapas pelas quais a criança passa durante o processo da aquisição. Segundo as autoras, a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, vai evoluindo gradativamente. Segundo as autoras, essa evolução foi caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

- NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

As hipóteses de escrita elaboradas pela Taís do 3º ano do Ciclo I é um exemplo do nível de escrita pré-silábico:

AISWUF- galinha

SLOSAI- árvore

GUVOC – cachorro

GIWS- bolo

AUG- milho

GUOU- gato

Neste nível, a criança não registra traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita. A criança ainda não consegue compreender a relação existente entre registro gráfico e aspecto sonoro da fala. Neste início, as crianças produzem riscos típicos do ambiente alfabetizador.

Este nível é caracterizado como pré-silábico para marcar a existência de estágios prévios onde a criança não demonstra a intenção deliberada de registrar a pauta sonora da linguagem. Possui como característica a estratégia utilizada pela criança ao reproduzir o tamanho do objeto referido, fazendo corresponder a ele um traço maior ou menor, na dependência da palavra a ser escrita.

Algumas crianças possuem a necessidade de encontrar apoio que garanta o significado no momento da leitura e que as fazem parecer desenho a escrita. O desenho é clara estratégia de remissão ao conteúdo registrado.

Neste nível as letras, palavras, frases e textos não são claramente definidos. A criança percebe que as letras servem para escrever. Mas não sabe como isso ocorre. Na fase pré-silábica a criança acredita que as letras ou sílabas não se repetem na mesma palavra.

- NÍVEL SILÁBICO

As hipóteses de escrita elaboradas pela Yasmim do 3º ano do Ciclo I é um exemplo do nível silábico com valor sonoro:

H O O – cachorro

H O – gato

O O – porco

Neste nível, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala e constata que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e uma mesma ordem.

A definição do nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em há tantos sinais gráficos quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las.

Outros exemplos:

A O – pato

O E A – boneca

A A A - batata (a representação choca a criança com o critério da qualidade)

A I I – boneca (a criança poderá colocar qualquer letra para cada sílaba, ainda não há forma fixa).

A culminância do nível silábico refere-se somente à função letras para escrever palavras ou frases.

A criança neste nível escreve para cada sílaba oral uma letra e nas frases cada palavra é representada por uma letra, resolvendo temporariamente o problema da escrita.

O que propicia a criança abandonar a idéia de que cada sílaba oral corresponde a uma letra são dois fatos, a seguir:

A impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente (pela própria criança e pelos outros). E a impossibilidade de ler o que os outros (já alfabetizados) escrevem.

O confronto entre as grafias corretas da palavra e o tipo de escrita silábica produzida pela criança é fonte de reflexão e ajuda a passagem para o nível alfabético, porque o aluno dá-se conta de que há algo incoerente na sua escrita, que precisa ser alterado.

Muitas crianças neste momento parecem regredir ao pré-silábico, aumentando o número de letras ou escrevendo quaisquer letras.

A partir daí surge o que Ferreiro e Teberosky afirmam (1991) de hipótese silábica.

"Este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba (...) a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes" (p.193).

- NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Nas hipóteses de escrita de Rayan do 3º ano do Ciclo I essa característica está presente:

GAO – gato

GAIA- galinha

CAORO- cachorro

Neste nível, ocorre o momento de transição em que a criança, sem abandonar as características anteriores, ensaia alguns segmentos da análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética).

Se fizermos uma comparação na escrita feita pela criança neste nível com os antecedentes da concepção silábica, poderemos observar a existência de acréscimo de letras, ao invés de omissão. A criança já consegue agregar mais

letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.

Dizem Ferreiro e Teberosky (1991, p. 196) que (...) “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída, a uma transmissão por parte do adulto”.

- NÍVEL ALFABÉTICO

As hipóteses de escrita de Gabriela do 1º ano do Ciclo II é um exemplo do nível alfabético:

GALILHA- galinha

CACHORO- cachorro

POCO- porco

PIRU- peru

PITINHO - pintinho

Neste estágio a criança realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos.

Este nível é o momento em que deve haver uma estruturação de vários elementos que compõe o sistema de escrita. Neste instante, há necessidade de distinguir, basicamente algumas unidades lingüísticas, tais como: letras, sílabas e frases.

O que a criança consegue alcançar neste nível, não significa a superação de todos os problemas, pois, ainda há um amplo conteúdo a ser dominado: as regras normativas da ortografia.

Na descoberta da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1991) identificam o final desta evolução, afirmando que:

“Ao chegar a este nível, a criança já freqüentou, a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades própria da

ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido escrito”(p. 213).

CONCEPÇÃO DE LEITURA

Nesse momento, atribuo a importância de se ter clara a compreensão de como se configura o objeto que se pretende ensinar, para uma tomada de consciência e proporcionar a reflexão da prática pedagógica, a luz da concepção de leitura de alguns autores.

No conceito de Zilberman (1999), tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas, ou seja, começamos a ler desde quando nascemos, pois começamos a decodificar todos os sinais emitidos por todos ao nosso redor.

Nesse mesmo contexto a autora ainda afirma que, o ensino da leitura e da escrita na Antigüidade Clássica (Grécia e Roma) enfatizava de tal forma o domínio do alfabeto, no ensino do nome e da forma das letras a ponto de o processo iniciar-se pela caligrafia e pelo reconhecimento oral do nome de cada letra. Com o tempo, passou-se, então, a preocupar-se com a escrita, a forma em como fixar os códigos estabelecidos. Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila, mais tarde em papiros, depois em pergaminhos, papéis de baixo custo, mas perecíveis, onde o escriba documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades. Este trabalho individual, especializado e de difícil circulação, prolongou-se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.

Para que todo material pudesse ser lido e divulgado, surgiu a preocupação de como ensinar o povo a ler. Foi então que se instituiu a escola como entidade encarregada de ensinar, pois havia a necessidade da decodificação das letras por todos. Mesmo não possuindo pessoal qualificado para desempenhar essa tarefa de decodificar as letras e a alfabetizar, a escola instituiu os escravos da época, que eram os que sabiam ler, para ensinar a ler, a decifrar e decodificar as palavras, pois o leitor deverá, em primeiro, lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada. A leitura, como produto de uma escola atuante e preocupada em valorizar a educação, passou a ocupar uma posição de destaque em nossa sociedade contemporânea, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo do conhecimento, fazendo parte da parcela que acumula o "capital financeiro". Dessa forma, portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, para valorizar a leitura como idéia, precisa estar vinculada ao fator econômico (Zilberman, 1999).

Magalhães (2007), afirma que o leitor de hoje é produto daquele que, inicialmente, não se preocupava em aprender a ler pelo prazer da leitura, mas sim, para fazer parte da pequena parcela da sociedade que detém o poder; daí a

necessidade de reformular valores, estabelecer novos objetivos e direcionamentos para o velho ensino da leitura, pois graças aos conhecimentos atuais da lingüística, hoje é possível compreender como a leitura se tornou mais fácil. A história da leitura no Brasil é patrocinada pela literatura que, ainda hoje, busca sua real identidade.

A autora destaca que no período colonial, os poetas não possuíam uma identidade legitimamente brasileira, pois se julgavam portugueses. Daí a dificuldade encontrada em se escrever a história literária nacional. A literatura, como instituição patrocinada pela leitura, há tempos vem lutando para ser reconhecida dentro do país, produzindo temas de interesse local; lutando pela constituição de seu público; reivindicando, enquanto categoria de escritores, seus direitos; escolhendo o caminho da profissionalização por vias paralelas à imprensa, à política ou à institucionalização de um nome, o do escritor, em detrimento da arte por ele produzida.

Assim, a literatura, apesar dos avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, a qual tem a ambição de narrar o progresso.

Nesse processo de crescimento, a história da leitura se liga intimamente à história da educação, elegendo a escola como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Desse modo, para se trabalhar a leitura na escola, é necessário levar em consideração o método de alfabetização, o tipo de livro escolhido, se didático, paradidático ou outro e o ensino da leitura. O país, desde que se tornou uma nação independente, luta para derrubar as altas taxas de analfabetismo. Entretanto, deve-se discutir o tipo de método escolhido para alfabetizar, tendo em vista os seguintes fatores: o porquê de se ensinar a ler, o bloqueio entre o analfabeto e o processo de alfabetização e a realidade do analfabeto.

Rezende (1993) concebe a leitura como possibilidade de abertura ao mundo e caminho para um conhecimento mais aprofundado do leitor sobre si mesmo. Para o autor:

"A leitura é um ato de abertura para o mundo. A cada mergulho nas camadas simbólicas dos livros, emerge-se vendo o universo interior e exterior com mais clareza. Entra-se no território da palavra com tudo o que se é, e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a re-inaugurar o que já se sabia antes" (p.164).

Como afirma Martins (2005, p. 07), "sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra". Todavia, segundo a autora, a leitura é mais que uma simples decodificação, ela implica o uso de nossas experiências, a tônica do olhar que damos a essa leitura, o enfoque e outros fatores, o que mostra que ler não é apenas decodificar letras juntas formando uma palavra e que não existe apenas um tipo de leitura.

Martins (2005) nos propõe três níveis de leitura: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional. Estes níveis diversos de leitura ajudam a entender a leitura como não sendo o simples ato de decodificar letras, mas sim como um ato de interpretação tanto de texto escrito, quanto de sons, além de imagens – embora haja divergências entre pesquisadores, quanto a essa nomenclatura “leitura de imagens”.

Segundo Lajolo:

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os textos significados para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, M apud GERALDI, 1984, p. 80).

De acordo com Freire (2006):

“[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler e escrever é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político” (p.8).

Para Silva (1998, p.11):

“A leitura possibilita a criação, a imaginação, caminhos que viabilizam a apropriação e mudança de realidade que cerca o indivíduo, garantindo ao cidadão a capacidade de pensar por conta própria. Daí a luta por uma leitura crítica na sociedade e na escola. Um trabalho de leitura envolve criar possibilidades de viver com significação, de levar para a escola suas leituras de mundo, mais que dar conta de um rol conteudista de leituras”.

Conforme, Abramovich, (1991):

“... Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente sendo exatamente isso!” (p.14).

O pressuposto freiriano enfatiza:

“[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (...) A compreensão do

texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 2006, p.11).

A esse respeito Eliane Yunes, doutora em teoria da leitura, afirmou numa entrevista em janeiro de 2006, (In CHAVES & COZZI, 2007, p.73 e 74):

"Na escola, o que valorizo e preconizo é que a leitura tem que ser um objeto de provocação do desejo, provocação do imaginário, provocação da expressão simbólica. Ou seja, as crianças têm que encontrar uma imagem simbólica para dar conta do que elas sentem, do que elas percebem, do que elas sofrem diante de um texto, ou mesmo diante de um teatro, diante de uma música, diante de um palhaço, diante enfim, de um contexto. Por isso, falo no esforço de "desescolarizar" a leitura, porque o modelo de leitura escolarizada é esterilizante, ele tem respostas prontas, ele tem interpretações fechadas, ele tem respostas que já estão definidas, antes das perguntas serem feitas. Considero que a interação entre leitor e texto é a mesma que se dá entre literatura e vida. Se a literatura não traz para sua vida perguntas que você responde com a sua experiência e com as outras múltiplas leituras que você tem, a função da literatura é ser medalha de intelectual, e isso é muito pobre para uma herança extremamente rica que é a literatura".

Viegas (1997) destaca que:

"A escola hoje precisa assumir seu papel de formadora, de construtora de leitores, não para explorar suas disciplinas através da leitura (isso acontecerá naturalmente depois), mas para abrir as portas do mundo através dela" (p.13).

A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que, para que haja o desenvolvimento do gosto pela leitura, é preciso se ter objetivos e metodologias diferentes. Sendo assim, ela propõe um trabalho de leitura com uma batalha em três frentes diferentes:

- Ler para gostar de ler;
- Ler para conhecer a língua;
- Ler para conhecer o mundo;

O "ler para gostar de ler" seria a garantia do espaço da leitura, do prazer, uma leitura com finalidade de divertimento, do gozo. Esse momento corresponderia primeiro à fase de sedução, do encantamento, da paixão e só depois é que viria a tomada de consciência do que se está fazendo, ou seja, a razão, o conhecimento, o domínio. Não cabe aqui a idéia da produtividade, em que a criança tem que fazer algo escrito sobre o que leu. Para que o objetivo da sedução seja alcançado não pode haver situações forçadas, a única coisa que importa é gostar de ler, a metodologia precisa ser o prazer.

O "ler para conhecer a língua", seria o momento de apropriação da estrutura da língua portuguesa. Seria uma leitura com a finalidade de construir o

conhecimento da língua escrita. É necessário conhecer e usar as funções sociais da escrita, ou seja, é necessário, primeiro que a criança compreenda por que e quando se usa a língua escrita.

O "ler para conhecer o mundo", seria o momento do desenvolver, de descobrir os conhecimentos culturalmente construídos, seria a leitura com a finalidade de investigar, de saber mais e melhor das coisas que existem no mundo, em todas as áreas do conhecimento.

A proposta da autora Viegas, vem ao encontro de um trabalho de qualidade, pelo qual a estratégia didática para a prática da leitura é o trabalho com a diversidade textual e metodologia, que com certeza é a chave do sucesso que contribuirá para a formação de leitores competentes.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997):

"Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que se lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos intrínsecos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos" (p.54).

"Para tornar os alunos leitores para desenvolver, muito mais que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-lo internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-lo achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-lo confiante, são condições para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (p.58).

A escola precisa tomar consciência da importância do ato de ler e escrever, tanto no plano individual, como no social. Segundo Lajolo (1993, p.70):

"Entre as atividades, hoje, mais, freqüentemente, sugeridas para despertar o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução em cartazes ou desenhos do tema, da história ou personagens do livro; a criação, a partir de sucatas, de objetos, personagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam alguns tópicos que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista real ou simulada com o autor ou personagem do livro, jogral ou coro falado quando se trata de poema, e tantas outras a quem tem intimidade com a literatura infantil".

De acordo com Leite (2003, p.149):

“O professor que pretende assumir um papel ativo na formação dos seus alunos como leitores não pode restringir-se apenas a ensinar a ler, mas deve preocupar-se em apresentar o mundo da leitura indicando livros, lendo para os alunos, envolvendo-se na leitura com eles e para eles. Em outras palavras, o professor ao demonstrar-se leitor para os alunos, estará se transformando em modelo de leitor para eles, em alguém que por demonstrar prazer e entusiasmo pela leitura motiva o aluno a ler, a vivenciar aquilo que é constitutivo da sua formação subjetiva e profissional”.

A partir da concepção de leitura presente, fica clara a importância e responsabilidade do professor em assumir um papel ativo na formação dos seus alunos como leitores.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, ou seja, o ato de educar, de se ensinar a ler, precisa se constituir em um pacto entre o educador e o aluno. (Paulo Freire)

A aprendizagem da leitura, tal como a linguagem humana, passa por processos de desenvolvimentos importantes e está ligada diretamente, mas não necessariamente, à aprendizagem escolar.

De acordo com Jolibert (1994, p.44):

“[...] as crianças não tem esperado por nós para interpretarem livremente o escrito: na rua, em casa,... elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrines das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios,..., etc.”.

Essa interpretação do escrito, feita pelas crianças é considerada o primeiro desenvolvimento lingüístico e perceptivo que antecede a aprendizagem formal da leitura.

Chall, 1987, p.67 (apud REBELO 1993 p.47 e 48); distingui seis fases de leitura:

- Fase da pré-leitura: inclui o desenvolvimento lingüístico e perceptivo, anterior a aprendizagem formal da leitura. Engloba os anos em que a criança adquire conhecimentos sobre a natureza e as funções da leitura, através de contatos ocasionais.

- Fase da Descodificação: no sentido de haver uma fase de decifrar e soletrar, em que se aprende a correspondência entre grafemas e fonemas, fazendo junção e identificando-os visual e auditivamente como palavras.
- Fase da Fluência: o leitor possui competências de reconhecimento visual imediato sem necessitar recorrer a processos de soletração de um número relativamente grande de palavras que lê. O recurso da soletração ocorre em palavras desconhecidas e de estrutura gráfica difícil.
- Fase da Compreensão: ler torna-se um instrumento para adquirir conhecimentos novos: informações, idéias, atitudes e valores. Ao ler aumenta-se o vocabulário.
- Fase de Assumir pontos de vistas múltiplos: consiste em aprender a analisar textos complexos, focando aspectos de interpretação literal, inferencial e crítica, de modo a compreendê-los e a desenvolver opiniões próprias e a formar um juízo crítico acerca deles.
- Fase de construir e reconstruir: aplica as competências de leitura, até aqui adquiridas, nas situações do cotidiano. Nessa fase lê-se para adquirir informação; e formação pessoal e profissional. A leitura serve para adquirir novos conhecimentos, participar na vida social e cultural de modo ativo, discutindo, criticando e emitindo opiniões próprias que poderão ser inovadoras.

Ferreiro (1991) também aborda alguns aspectos que devem ser considerados no ponto de vista da criança em relação à aquisição da leitura.

Em sua pesquisa, a autora, constatou que as crianças utilizam dois critérios essenciais para que se possam ler, tais como:

a – Quantidade suficiente de Caracteres

Para as crianças, a presença de letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido, em sua concepção só podemos ler algo que possua pelo menos três letras identificáveis, caso o contrário, ela não admite que se possa ler. Na concepção de um adulto é óbvio que uma letra é sempre uma letra em qualquer contexto que se apresente. Já a criança vê isso de outra maneira, para ela uma forma gráfica pode ser uma coisa ou outra em função do texto. Para que algo seja uma letra é preciso que esteja com outras letras.

b – Variedade de Caracteres

É outro critério que a criança utiliza para que um escrito sirva para ser lido, não basta apenas que existam caracteres identificáveis como as letras. É preciso

que exista uma certa quantidade de caracteres, variáveis entre dois e quatro, e que na maioria dos casos situa-se em três. Além desse critério, existe outro que tem grande importância: se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, não significa que pode oportunizar um ato de leitura.

Isso se evidencia quando pedimos às crianças que comparem o seguinte descrito: MMMMMM, AAAAAA (manteiga) e a mesma série em cursiva. O número de letra superior a três garante que não serão rejeitados por quantidade insuficiente de caracteres; mas se escolhermos a letra M e A por serem as primeiras claramente identificadas pelas crianças, e perguntarmos se dá para ler de imediato elas respondem que não, pois, todas as letras são iguais.

Então, podemos observar desde muito cedo que a criança já começa estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo gráfico da escrita, visto que, para ela a sequência de M impressa significa montanhinhas. Para Piaget, esse tipo de erro é construtivo e necessário para que a aprendizagem aconteça, um erro que não se fixa, pois ele mesmo é uma fonte inesgotável de contradições tanto como a relação as exigências de quantidades, quanto ao confronto com a escrita convencional.

Além desses critérios que as crianças utilizam, existem também outros fatores que são levados em considerações sobre a leitura tais como:

- A relação entre números e letras e o reconhecimento de letras individuais.

O problema das relações entre as letras e os números tem três momentos importantes: letras e números se confundem não apenas por semelhanças gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita, isto é, os números se escrevem tanto como as letras e, além disso, aparecem escritos em contextos parecidos.

Outro momento importante é quando a criança faz a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Nesse momento letras e números já não podem misturar-se, por que já servem a funções distintas.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY

Vygotsky construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social.

Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola de permitir o acesso ao conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como a internalização pela cultura.

Sua concepção sobre o funcionamento do cérebro humano coloca que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essa concepção fundamenta sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por exemplo: a linguagem e a memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

É na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (relações intrapessoais) (Vygotsky, 1994).

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1994) enfatiza que é nas interações sociais que o sujeito desenvolve a formação de conceitos espontâneos (ou cotidianos) e que estes se diferenciam dos conceitos científicos, adquiridos pela escola e que faz parte de um sistema organizado de conhecimentos.

A partir de agora, tendo como referência Oliveira (1993), serão contempladas algumas significativas contribuições do autor, de modo que possam proporcionar a você leitor, uma reflexão e ação crítica da prática pedagógica.

O APRENDIZADO OU APRENDIZAGEM

Oliveira (1993) destaca que Vygotsky enfatiza a importância dos processos de aprendizado.

A autora aborda em sua obra, que Vygotsky define o aprendizado como sendo o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes,

valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas.

Afirma que Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, defendi a idéia de que o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas.

Para o autor, existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que sem o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorriam.

Isto quer dizer que, se o processo de aprendizado da leitura e da escrita for desencadeado num determinado ambiente sócio-cultural onde isso seja possível, esse poderá despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitirá a aquisição da leitura e da escrita.

O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

A MEDIAÇÃO

Segundo Oliveira (1993), a mediação é um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.

O autor define mediação como sendo o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real, promovendo um constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Partindo desse pressuposto, a apropriação da escrita e leitura pela criança está diretamente conectada as relações e à interação que venha manter com seu grupo cultural possibilitando aprendizagem que contribuirá ao desenvolvimento dessas habilidades.

A seguir, para um melhor entendimento de como se concretiza a relação do homem com o mundo, bem como desenvolvimento através da aprendizagem e aprendizagem através do desenvolvimento, serão abordados aspectos importantes da mediação: os instrumentos e signos, o processo de internalização e zona de desenvolvimento proximal.

Os instrumentos e signos

Vygotsky definiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo, é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele.

Os signos por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos", são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção.

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações.

A memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada.

Entretanto, à medida que os indivíduos se desenvolvem, passam a aprender através de signos e instrumentos que possuem o papel mediador entre a aprendizagem e eles próprios.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky nos remetem ao aprendizado da escrita como um sistema de signos socialmente construídos, descrevendo o processo de apropriação da escrita como processo cultural, de caráter histórico, envolvendo práticas interativas.

A escrita é um sistema de símbolos e signos que se diferencia dos outros; este é um sistema particular, que inicialmente é um simbolismo de segunda ordem, por que é mediado pela fala, que é um simbolismo de primeira ordem, para posteriormente tornar-se, também, um simbolismo de primeira ordem.

Assim, pode-se inferir que o processo de construção da escrita é mediado por estes signos transmitidos culturalmente, considerando que, por vivermos numa sociedade letrada, a criança tem contato com esse sistema desde muito cedo.

A aprendizagem da escrita refere-se, pois, à aquisição de um sistema de signos que, assim como os instrumentos, foram produzidos pelo homem em resposta às suas necessidades socioculturais concretas.

A escrita, então, não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

O processo de internalização

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas.

A internalização permite que o homem se liberte da interação concreta com o objeto, ou seja, ele enfatiza que a construção do conhecimento ocorre numa interação mediada por várias relações. Esses momentos foram vivenciados no grupo, quando ao fazer a leitura da história A galinha ruiva comecei a questioná-los sobre a ação da galinha e seus amigos com o intuito de conhecer as diferentes opiniões sobre valores e também como as crianças lidam com opiniões divergentes

das suas. E neste questionamento percebi que a questão da opinião sobre valores é algo que precisa ser trabalhado ao decorrer de todo ano, pois os ânimos foram exaltados ao confrontarem com a opinião do colega (algumas crianças acreditavam que a galinha deveria repartir o pão independente da ajuda recebida e outros achavam que ela estava certa). Essa reflexão impulsionou um trabalho coletivo com a reescrita de uma nova versão para a história. Nessa produção um grupo de crianças modificou o comportamento dos animais e outro grupo reescreveu mantendo a atitude dos animais que mesmo sem ter ajudado a galinha foram beneficiados pela partilha do pão.

Vygotsky destaca que o percurso da internalização das formas culturais pelo indivíduo, tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. Outro aspecto é o da criação da consciência pela internalização, ou seja, o autor alerta, para o fato de que esse processo não é o de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois esse processo é ele próprio, criador da consciência.

Considero conveniente destacar esses dois aspectos porque eles demonstram a importância de processos socioculturais específicos para o percurso da formação da consciência, como é o caso de processos do ensino escolar, e que essa formação é uma construção ativa do sujeito que transforma, via internalização, os conteúdos externos em conteúdos da consciência.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para o autor, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas e já conquistadas pela criança.

Vygotsky chama atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. Este processo pode acontecer em situações em que existam diálogos, colaboração, trocas de experiências, interação,

imitação, que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Contudo, vale ressaltar que a concepção de zona de desenvolvimento proximal, apresentada por Vygotsky, possibilita uma aprendizagem sobre o potencial da criança. Os processos educativos, muitas vezes, são realizados com base nas atitudes dos indivíduos, no que eles demonstram saber. Em geral, as crianças, são avaliadas pelo seu nível de desenvolvimento real e não potencial. Porém, o nível de desenvolvimento real não estimula criativamente o desenvolvimento dos sujeitos.

É importante que o professor em sua prática tenha conhecimento e consciência que é na zona de desenvolvimento proximal que a sua interferência e de outros indivíduos é a mais transformadora.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) desperta nos educadores uma grande expectativa, permite trabalhar no contexto da sala de aula o contato direto com as crianças, possibilitando observar o movimento que as funções mentais estão realizando, bem como identificar como vamos auxiliar para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal.

PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“Não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico”. (Ana Luiza Bustamante Smolka)

Segundo Antunes (2003, p. 23) “[...] não existem e não podem existir escolas sem professores, assim como não pode existir aprendizagem escolar significativa sem ajuda”.

Resta agora mensurar qual seria o tamanho dessa ajuda e onde ela precisa começar e terminar para que, ao contrário de ajudar ela não acabe complicando ainda mais a aprendizagem da criança.

Ainda de acordo com Antunes (2003):

“A ajuda fornecida pelo professor necessita estar intimamente associada aos esquemas de conhecimento que os alunos possuem, posto que são esses, como vimos, que irão permitir atribuir significados aos novos saberes que recebem”.(p.23)

Assim, para que o educador possa atuar com segurança é necessário que ele compreenda o que o tema trabalhado significa para a criança, de acordo com os conhecimentos anteriores, com seus valores e sua cultura.

Partindo do princípio, que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e das afirmações de Antunes (2003), a escola tem um papel essencial, principalmente no que diz respeito à intervenção pedagógica.

A coisa mais importante a ser usada por um educador, segundo Antunes (2003, p. 26) é “[...] a criação e intervenção do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos”.

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, já definida anteriormente é uma proposta feita por Vygotsky, há mais de sessenta anos, que defende a importância da relação entre educadores e educandos, bem como dos educandos entre si, para o sucesso nos processos de aprendizagem.

Desta forma, o procedimento do ser humano não pode ser pensado como um processo que reage sempre igual numa determinada circunstância, mas como algo que depende do meio em que este ser está inserido e nunca pode deixar de levar em conta o papel transformador deste ser, sua capacidade ou potencial, em toda a aprendizagem (ANTUNES, 2003).

Vygotsky (1994) chama a atenção para o fato de que compreender adequadamente o desenvolvimento deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, sua capacidade de realizar tarefa com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Ao iniciar o trabalho deve-se levar em conta o conhecimento das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, o papel da intervenção pedagógica está implícita e interligada, no aprendizado.

O processo ensino-aprendizagem da escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tem como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Para o autor, trabalhar o que a criança já sabe não impulsiona o aprendizado, somente repete aquilo que ela já alcançou.

Para Vygotsky (1994, p.114), "o único aprendizado, é aquele que adianta ao desenvolvimento".

A criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. No caso específico da escola, a intervenção irá ocorrer através do professor e das demais crianças.

O papel do professor, nesta perspectiva, tomando o aluno como ser social que se apropria da escrita nas interações com diferentes interlocutores (mediadores), refere-se à organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, que provoquem o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento. Essa compreensão do aprendizado da escrita implica interpretar os erros ortográficos das crianças, na alfabetização, como conhecimento potencial acerca da escrita, indicando um conhecimento real a ser construído.

Como afirma Martins (2005):

"a função do educador não é só a de ensinar a ler e a escrever, mas de criar condições para que o aluno possa realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses e necessidades, para que possa assim entender o sentido, significativo e valor do que é o ato de ler e escrever" (p.34).

Os estudos realizados por Peixoto (et al. 2004) sobre o papel do "professor - letrador", ao analisar a prática do letramento pelo professor, destacou alguns passos para o desempenho desse papel. Nesse momento, considera-se relevante citá-los, para contribuir com você leitor que deseja alfabetizar letrando, de modo que esses possam proporcionar subsídios para a reflexão da prática:

- 1) investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2) planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;

3) desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;

4) incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;

5) reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;

6) não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;

7) avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;

8) trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar;

9) ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e

10) reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Esses passos devem servir como norteadores à prática dos professores que buscam exercer verdadeiramente o papel de "professor-letrador".

II. QUESTÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada teve como base a metodologia da pesquisa-ação, em que desempenhou-se o papel de professora e pesquisadora, concomitantemente. Realizou-se um estudo da bibliografia selecionada e, com base nos autores estudados, foram gradativamente elaboradas atividades, que foram desenvolvidas com crianças do 3º ano do Ciclo I e 1º e 2º ano do Ciclo II, do período da manhã, da EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg", da cidade de Campinas, SP.

A pesquisa-ação permitiu um elo entre a teoria e a prática, além de um exercício de reflexão, ação e transformação da prática pedagógica docente, desencadeando processos de ensino e de aprendizagem realmente significativos.

Por meio do estudo desses autores, buscou-se encontrar respostas as questões que impulsionaram a realização da pesquisa:

- De que forma o professor deve intervir no processo de leitura e escrita para que as crianças aprendam de forma significativa e prazerosa?
- Como favorecer o desenvolvimento das habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, com ênfase na leitura e escrita, visando formar leitores e autores competentes?

A professora pesquisadora

Neste momento, estimado leitor, tenho o prazer de compartilhar um pouco da minha história... tornando possível acompanhar a minha trajetória, minha formação e experiências enquanto docente.

Minha primeira experiência escolar foi aos seis anos, na pré-escola, na E.E.P.S. G "Carlos Gomes". No pré, com a " tia Ditinha ", aprendi a traçar as letras, escrever o meu nome completo, não recordo da professora ler histórias e de ter livros de histórias disponíveis para manuseio e leitura. Nossas atividades eram completar o calendário, atividades de escrita das letras (treino motor, cobrir as letras tracejadas de um livro), desenhar, pintar desenhos, parque, brincar com brinquedos que tinha na sala.Tudo era feito dentro de uma rotina pré-estabelecida em que todas crianças faziam a mesma atividade.

Ingressei no ensino fundamental, na E.E.P.S.G "Professor Luís Galhardo ", situada também no município de Campinas, SP, no bairro Cura D'ars, nessa escola completei o primeiro grau, estudei da primeira a oitava série.

Minhas experiências no primeiro grau, especificamente nas séries iniciais, despertaram em mim um grande desejo de ser professora. Admirava muito minhas

professoras... Alaíde, Devanir, Teresinha, Adelaide. E um dia iria ser professora, assim como elas.

Em 1993, concretizou-se um grande sonho, minha formação como docente no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM-Campinas, SP).

No início de 1994, ingressei na rede estadual de ensino, na escola. E.E.P.G "Professora Áurea Anunciação Américo de Godói", localizada no bairro Jardim Samambaia, no município de Campinas, SP. Nessa escola, vivenciei minhas primeiras experiências como professora, trabalhando como professora substituta e depois tive a oportunidade de assumir a função de estagiária por dois anos, cargo existente na rede estadual. Essa experiência contribuiu muito para minha prática docente, pois como substituta passava por todas as séries iniciais, proporcionando-me posteriormente muita segurança ao entrar em qualquer sala de aula. Hoje, caro leitor, resgatando a minha história confesso que ao longo dos anos e após a formação acadêmica, consigo avaliar, o quanto ainda tinha que aprender... Quanto eu aprendi... Como ainda hoje, tamanhas são as descobertas, quanto ainda tenho que aprender...

Após a conclusão do curso de Magistério, uma incansável missão se fez presente, prestar concursos, era grande o desejo de assumir um cargo efetivo como professora.

Em 1997, através de concurso público, ingressei na rede municipal de Paulínia, na EMEF "Oadil Pietrobon", no bairro Santa Teresinha. Nessa época, já tinha mais segurança e consciência do fazer pedagógico. Com essa experiência eu aprendi muito ... participando nas reuniões pedagógicas e através das trocas de experiências com as colegas de trabalho. Assumi nessa escola uma sala de 3ª série. Nesse momento, quanta diferença significou a minha vivência como professora na E.E.P.G "Professora Áurea Anunciação Américo de Godói".

Em 1998, ingressei na EMEF "Domingos de Araújo", assumi o trabalho com uma quarta série. Nesse momento, tive uma parceria muito enriquecedora, com essa experiência pude conhecer a arte do fazer pedagógico, consciente e reflexivo.

Finalmente em 1999, fui efetivada na rede municipal de Paulínia, nesse ano trabalhei na EMEF "Flora Aparecida Toledo Lima", assumi o trabalho em uma quarta-série. Nesse ano, tive que passar por uma remoção geral, para me efetivar em uma escola "sede". Assim, a partir do ano de 2000, assumi o trabalho na EMEF "Yolanda Tiziani Pazetti".

Em 2008, após afastamento por motivo de doença, retornei ao trabalho, com o Projeto Recuperação da rede de Paulínia, na EMEF "Professora Maria Aparecida Caputti Beraldo", localizada no bairro Jardim Planalto.

Vale ressaltar que o trabalho na escola da rede municipal de Paulínia, não foi contemplado na pesquisa de forma, que assumi apenas no final de abril e esse ainda encontra-se em fase de organização da prática docente.

Em 2000, fui efetivada também na rede municipal de Campinas, na educação infantil, na CEMEI "Amélio Rossin", situada no bairro Jardim Rossin. Nessa escola, trabalhei até o ano 2004. Em 2005, após remoção, ingressei na CEMEI "San Martín", no bairro San Martín.

Após afastamento em 2007, na rede municipal de Campinas, fui readaptada no ensino fundamental, EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg", situada no bairro São Marcos.

Esse trabalho de pesquisa realizado como conclusão do curso de Pedagogia da UNICAMP, do Programa de Formação de Professores em Exercício, (PEFOPEX), vem consolidar mais um grande sonho realizado, a formação acadêmica.

O TRABALHO COM AS CRIANÇAS: ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Neste primeiro semestre de 2008, foi iniciado na EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg", o trabalho nas séries iniciais, com crianças que apresentam menores avanços nas habilidades de leitura e escrita. As crianças são na maioria repetentes e outras estando na mesma turma dos atuais ciclos não conseguindo avançar significativamente.

As crianças que participam das atividades são de diferentes turmas do (3º ano do Ciclo I e 1º e 2º ano do Ciclo II) e possuem dificuldades de escrita e leitura, e há uma preocupação minha como também da professora da sala em fazê-las avançarem em suas habilidades de leitura e escrita.

Como professora readaptada me propus a desenvolver um trabalho com essas crianças de modo que essas pudessem avançar em estudos posteriores. Esse não tem sido um trabalho fácil pois muitas vezes é preciso despertar na criança a crença em si mesma, já que algumas não acreditam mais no seu potencial para ler ou escrever. Mas isto tem sido um desafio para mim como professora pesquisadora, já que o objetivo do trabalho é proporcionar condições concretas de aprendizagem a todas e a cada criança, de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, com ênfase na leitura e escrita, visando formar leitores e autores competentes.

Como Garrido mesmo nos apresenta:

"O papel mediador do professor assume diferentes aspectos. É coordenador e problematizador nos momentos de diálogo em que os

alunos organizam e tentam justificar suas idéias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo de ressignificação e retificação conceitual. Explica os processos e procedimentos de construção do conhecimento em sala de aula, tornando menos misterioso e mais compreensível pelos alunos. Ao fazer os alunos pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo a autonomia intelectual do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa, e crítica como cidadão e profissional "(2001, p.126).

Nesse trabalho participam crianças da antiga segunda série, atualmente 3º ano do Ciclo I (A, B e C) totalizando 23 crianças e 26 crianças da antiga 3ª e 4ª série, atual 1º e 2º Ciclo II (A e B). Vale ressaltar que o trabalho é desenvolvido, com o grupo de cada sala, dentro do período de aula. Cada grupo é formado por cinco e no máximo seis crianças. O atendimento é realizado conforme horário organizado em conjunto com as professoras das salas, com a participação da orientadora e diretora da escola. As atividades são realizadas no espaço de estudo da biblioteca da escola.

As crianças são atendidas com aulas de 50 minutos, quando o horário é de aula dupla a atividade tem 1 hora e 40 minutos de duração. Cada grupo é atendido no máximo duas vezes por semana, quando o ideal seria diariamente, o que não é viável devido à demanda e horário disponível para o atendimento de todas as turmas.

Muitas crianças que fazem parte deste trabalho também participam de atividades de leitura e escrita com suas respectivas professoras, após o horário normal de aula. Essa atividade extra horário de aula, acontece uma vez por semana e tem duração de 1 hora e 40 minutos, sendo a Carga Horária Pedagógica dos professores da rede que possuem jornada de 36 horas semanais, utilizada para trabalho com aluno.

Dentro deste contexto, com essa nova experiência de trabalho nas séries iniciais, justifica-se a realização dessa pesquisa, que surgiu do sentimento e da necessidade do resgate de um trabalho com leitura e escrita, que envolva um caminho de imaginação, criatividade e encantamento, valorizando e reconhecendo a importância da relação entre o prazer da leitura e o prazer de saber.

Para desenvolver esta pesquisa, o trabalho de coleta de dados foi realizado durante o primeiro semestre, que consistiu no trabalho com atividades de leitura e escrita, observação sobre a interação entre si e com a professora (a interação com o outro). O trabalho foi desenvolvido com diferentes e pequenos grupos de crianças da escola em que foram propostas atividades de leitura e escrita, fazendo o possível para que as atividades fossem prazerosas, criativas e que pudessem

despertar nas crianças o encantamento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Foram propostas atividades de leitura e escrita, tendo como foco principal a literatura infantil, de modo a proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e ao pesquisador uma reflexão tanto do objeto de estudo quanto de sua própria prática pedagógica.

Também foi realizada a sondagem através de conversas com as crianças sobre o contato com a leitura e escrita dentro e fora da escola.

Através da sondagem com as crianças, obteve-se acesso a significativas informações, sobre o universo no qual as crianças estão inseridas, no que se refere à leitura e escrita. Foi possível constatar que estão inseridas em um contexto social, em que a leitura não é uma prática muito incentivada dentro do ambiente familiar. Poucas têm acesso a materiais de leitura, senão principalmente pelos materiais oferecidos pela escola, através do trabalho da biblioteca da escola e do trabalho das professoras. Também, pode-se constatar que muitas crianças não têm em casa alguém que lê para elas. Assim, escola é um importante e principal ambiente onde possuem contato com livros e materiais de leitura e escrita.

Este fato foi presenciado em um dia de empréstimo de livro na biblioteca da escola, uma criança que estava ingressando naquela semana, afirmou que não ia levar livro para casa porque não sabia ler. Nota-se que essa criança, não tem como referência um adulto ou outra criança como figura de leitor.

A literatura infantil nessa pesquisa esteve muito presente, já que é um recurso importantíssimo para o desenvolvimento das crianças, porque desenvolve principalmente a criatividade, a imaginação, leitura e a oralidade, podendo ser trabalhada em qualquer época da vida da criança.

Segundo Abramovich (1991, p.16-17):

"Contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas, livros curtiños, poemas sonoros e outros mais, é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo".

A autora ressalta que a literatura é muito importante no desenvolvimento da criança, quanto mais à criança lê ou ouve histórias, maior será a sua imaginação, criatividade e seu potencial de aprendizagem.

O livro de literatura infantil não deve ser encarado como um simples objeto do mundo infantil, mas um recurso indispensável no processo de aquisição da linguagem oral e escrita por parte da criança, na medida que possibilita diferentes leituras e interpretações, desperta variados conhecimentos e instiga a criança no

universo mágico do ato de ler. É portador de inúmeros recursos, dos quais a ilustração caracteriza-se como um dos principais, ao passo que está mais relacionada ao lúdico e o universo infantil, e não deve de maneira alguma ser ignorada ou tratada com menor valor por parte de professores e estudiosos da educação, pois, "Nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa" (FARIA, 2004, p. 39).

Para formar usuários da língua escrita, além de trazer os textos do mundo para dentro da sala de aula, a escola deve tomar a leitura feita pelo professor como uma atividade e um compromisso diário: por meio da leitura do outro, uma vez que não podem ainda ler por si próprios, as crianças terão acesso à diversidade de textos que circulam socialmente e a todo tipo de informação que veiculam.

Unindo a teoria estudada com a realidade da sala de aula, por meio das oficinas realizadas no decorrer da pesquisa, pude, então, vivenciar como professora pesquisadora, as contribuições que a literatura infantil traz ao processo de ensino/aprendizagem, no contexto real de educação, contribuindo para a formação da criança enquanto letrada, promovendo aprendizagens significativas.

AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

Ao iniciar o trabalho apostou-se principalmente na capacidade, na potencialidade e na interação entre as crianças, visto que todas são capazes e tem direito ao conhecimento.

A fim de obter informações significativas sobre o processo de leitura e escrita das crianças, foram realizadas propostas de atividades a partir, da literatura infantil, em que foram selecionados textos que as crianças demonstraram gosto e interesse.

A primeira atividade realizada com as crianças teve como base, o livro "A Galinha Ruiva", (Freitas), Editora Vale das Letras; a escolha do texto deu-se por considerar pertinente o tema abordado na história, a amizade e solidariedade. Ainda, por esse texto tratar-se de um conto de repetição; que de certa forma encantou as crianças.

Durante a leitura, pôde-se perceber que as crianças gostaram muito da história.

Para muitas crianças a história era novidade, para outras a história era conhecida ou já tinham lido ou ouvido outra versão.

Na versão de (Freitas), a galinha ruiva encontra um grão de trigo e resolve plantá-lo, para isso pede a ajuda de seus amigos: o cachorro, o gato, o porco e o

peru. Mas, seus amigos se recusam a ajudá-la. Assim, ela faz todo o trabalho sozinha: planta, colhe, debulha, mói o trigo e faz com a farinha um delicioso pão. Na hora em que o pão fica pronto, seus amigos mudam a resposta, do "Eu que não!" passaram a responder: "Eu quero!". Muito desapontada a galinha ruiva lembra que ninguém quis ajudá-la na realização das tarefas e dividiu o pão apenas com os seus pintinhos, esperando, da próxima vez, poder contar com a ajuda de seus amigos.

Durante a leitura, as crianças adiantavam as respostas dos amigos, quando perceberam a repetição; isso ocorreu de forma muito divertida.

No geral, as crianças reprovaram a falta de colaboração dos amigos da galinha e consideraram correta a sua atitude de apenas dividir o pão com seus pintinhos. Já outras crianças acharam que mesmo sem a colaboração dos amigos a galinha ruiva deveria ter partilhado o pão com todos.

A leitura da história na versão de Valéria Freitas despertou nas crianças o interesse em conhecer outras versões da história, fizemos assim a leitura de mais duas versões.

Ainda tendo como referência o trabalho com essa versão da história, a fim de realizar um levantamento da hipótese de escrita das crianças, foi solicitado que as crianças desenhassem as personagens da história, essa atividade aconteceu de forma bastante colaborativa, as crianças ajudaram umas as outras durante a produção do desenho.

Enquanto desenhavam, individualmente foi solicitado que escrevessem o título da história e a escrita dos nomes dos personagens. Durante a realização da atividade foi possível perceber que algumas crianças sentiram-se constrangidas por não conseguirem realizar as atividades escritas e se dispersaram em outras atividades que atrapalhavam o grupo (como andar, brincar com o material que tirava do colega, etc.). As atitudes dessas crianças levou-me a refletir e agir na busca de atividades que integrasse os diferentes níveis de aprendizagem, como também sobre a necessidade de elaborar atividades que pudessem ser realizadas em duplas. As crianças realizaram atividades como: cruzadinha, caça-palavras, elaboração de listas de nomes dos amigos da sala, que possibilitaram a reelaboração da hipótese de sua escrita, principalmente a partir da interação entre os pares. Através escrita colaborativa crianças com diferentes habilidades interagem na elaboração da escrita. Essa escrita colaborativa é considerada não só um meio para chegar a um fim senão também um instrumento de ensino-aprendizagem. Nesse momento foi muito importante a mediação entre pares e também da professora e pesquisadora agindo, de forma significativa na zona de desenvolvimento proximal das crianças, já que é, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Essa atividade também permitiu como professora e pesquisadora, o acesso aos conhecimentos lingüísticos adquiridos pelas crianças, para o planejamento da prática. Entretanto, a atividade foi fundamental de modo que proporcionou um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita. Com isso foi possível definir as metas da prática pedagógica referente a intervenção ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças e planejar de forma a garantir a expansão e consolidação do aprendizado por parte dos alunos.

Nesse momento vale ressaltar, as contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), quanto à psicogênese da linguagem escrita, já que a partir das produções feitas pelas crianças foi possível identificar a etapa pela qual as crianças encontravam-se no processo de desenvolvimento da escrita e buscar criar situações para que pudessem reelaborar suas hipóteses de escrita tendo como referência a zona de desenvolvimento proximal que possibilita uma aprendizagem sobre o potencial da criança. Este processo aconteceu em situações em que existiram diálogos, colaboração, trocas de experiências, interação entre pares e professora... Essa interferência e mediação afetaram significativamente o resultado da ação individual, desempenhando um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Durante o trabalho com as crianças esteve presente a compreensão do aprendizado da escrita de maneira a interpretar os erros ortográficos das crianças, na alfabetização, como conhecimento potencial acerca da escrita, indicando um conhecimento real a ser construído, levando em conta o conhecimento das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial das crianças.

TRABALHANDO COM UMA SEGUNDA VERSÃO DA HISTÓRIA : A GALINHAZINHA VERMELHA

A galinhazinha vermelha – Seis Histórias de Bichos, da Companhia das Letrinhas, tradução de José Amaro. Nessa versão, a galinhazinha ruiva encontra um grão de trigo e solicita a ajuda de seus amigos peru e marreco que não colaboram em nenhuma tarefa. Sem a ajuda de seus amigos, ela sozinha semeia, colhe leva o trigo até o moinho e com a farinha faz um pão, aí sim, seus amigos querem comer o pão. Nessa hora, a galinha vermelha, também divide o pão apenas com os seus pintinhos.

Algumas diferenças apontadas pelas crianças foram: primeiramente o título da história, na primeira versão; A galinha ruiva e na segunda versão a história tem o título: A galinhazinha vermelha. Outra diferença que perceberam foi em relação aos amigos da galinha, sendo que nessa segunda versão, apareceram apenas o marreco e o peru, ao contrário da primeira história, que aparecem quatro amigos da galinha. As crianças perceberam também a diferença em suas respostas, na

primeira versão respondem “Eu que não!” e na segunda “Eu não”. Pôde-se perceber que a repetição presente na primeira versão foi bastante marcante, interessante e divertida para as crianças.

Foi também notado pelas crianças que as tarefas realizadas pela galinha foram mais detalhadas pela autora da primeira versão ao escrever a história.

Ao ler essa segunda versão para as crianças, foram apontadas por elas as seguintes semelhanças: a galinhazinha também achou um grão de trigo e fez um pão. Perceberam que nessa história o peru também aparece como amigo da galinhazinha lembrando que na primeira história ele também estava presente. Destacaram principalmente que os amigos da galinhazinha vermelha, também não ajudaram em nenhuma tarefa e que ela assim como a galinha ruiva também comeu o pão todo apenas com os seus pintinhos.

TRABALHANDO COM UMA TERCEIRA VERSÃO DA HISTÓRIA: A GALINHA RUIVA, ADAPTAÇÃO DE LUZIA DE MARIA

A atividade de ouvir diferentes versões da história permitiu de forma bastante espontânea, o desenvolvimento e estímulo do ouvir e da oralidade. O diálogo possibilitou que as crianças organizassem o pensamento e as idéias, quando apontaram as relações entre as histórias e se posicionaram diante dos fatos e acontecimentos. Muitos foram os momentos em que como professora e pesquisadora escutei e dialoguei com as crianças. Durante as atividades fez-se presente uma constante troca de diálogo e através dessa prática, tornou-se possível que as crianças também escutassem e dialogassem com os seus pares ou com a professora. As crianças vivenciaram muitas situações de interação verbal. Segundo Amaral (2002), através das situações de interação verbal, constituem-se sujeitos na relação apropriando-se e recriando a fala do outro.

Uma terceira versão apresentada para as crianças foi o texto: A galinha ruiva, adaptação de Luzia de Maria: a galinha ruiva encontra um grão de milho, em vez de comê-lo e acabar com a história, resolve plantá-lo. Lembrando da trabalhadeira que ia dar, resolveu pedir ajuda para os seus amigos: o gato, o cachorro e o pato. Mas, seus amigos, três malandros, não ajudaram a galinha ruiva numa só tarefa. Ela capinou a terra, arou a terra, plantou o milho, colheu, descascou, debulhou, moeu os grãos e fez fubá. Ela em cada tarefa que tem que realizar, sempre dá a chance de seus amigos ajudá-la, mas a resposta sempre é a mesma. “Eu não quero.” Mas, quando a galinha faz o bolo, muito cara de pau, os três aparecem, querendo comer. E, nessa hora, a galinha dispensa a ajuda de seus amigos.

A partir da leitura dessa versão, as crianças perceberam as seguintes diferenças: a galinha ruiva nessa história encontrou um grão de milho e as tarefas da galinha foram capinar a terra, arar, plantar, colher o milho, descascar, debulhar os grãos, moer os grãos e fazer fubá. Destacaram também que a galinha ruiva, fez com o fubá um bolo e não um pão como nas outras versões. Nessa versão ainda aparecem apenas três amigos: o pato, o gato e o cachorro. Identificaram que não apareceu o peru como nas duas outras histórias. Já o cachorro e o gato bem lembrado pelas crianças, também aparecem como amigo da galinha na primeira história. A repetição das respostas dos amigos também foi identificada como diferente em que utilizaram a resposta: "Eu não quero." As crianças também levantaram que os amigos da galinha também foram espertos, quiseram só ajudar a comer, quando o bolo ficou pronto. Nessa terceira versão puderam perceber que a galinha dispensa a ajuda dos seus amigos, não aceitando a ajuda deles na hora de comer, mas não aparece com quem a galinha divide o bolo. Não aparecem os pintinhos na história.

Ainda, assim, como na primeira história, perceberam que nessa terceira versão, as tarefas da galinha ruiva foram também detalhadas pela autora na hora de escrever a história.

As leituras e atividades realizadas com as crianças foram muito divertidas. A partir das diferentes versões da história: "A galinha ruiva", as crianças puderam participar bem à vontade e demonstrar o encantamento diante das três histórias trabalhadas, como também foi possível constatar a importância da interação entre os pares que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A história da galinha ruiva encantou as crianças e a partir do texto foram realizadas várias atividades de leitura e escrita, tais como: desenhar os personagens da história, elaborar lista com nomes de seus amigos, dramatizar a história, trabalhar com a pesquisa e leitura de receita, cruzadinha, caça-palavras, escrita de uma nova versão para a história, ilustração do texto, desenho da história em quadrinhos, escrita da história coletiva, confecção dos personagens e cenário com massinha de modelar, montagem de um livro para ilustração, trabalho com sons dos animais – onomatopéias, confecção de jogos (jogo da memória e utilização do jogo veritek, alfabeto móvel). Algumas das atividades realizadas, bem como os textos trabalhados com as diferentes versões encontram-se em anexo.

Essas atividades permitiram que as crianças pudessem vivenciar para que serve a linguagem escrita e como podem utilizá-la; também incentivaram a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, ativa, crítica, autônoma e cooperativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam.

Durante a realização das atividades também se atentou para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes. O trabalho com as

crianças proporcionou que durante a prática pedagógica fosse realizada uma avaliação tanto coletiva como individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo.

Foi possível também trabalhar de forma que despertasse nas crianças a percepção de seu próprio valor, promovendo a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar, de modo que estabeleceu-se uma relação de confiança.

Avalio que principalmente como professora e pesquisadora pude reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

PRODUÇÃO COLETIVA DE UMA NOVA VERSÃO PARA A HISTÓRIA: A GALINHA RUIVA

Considero que foi uma história que mexeu com os sentimentos e valores das crianças, quando realizei a leitura da história, "A galinha ruiva", comecei a questioná-las sobre a ação da galinha e seus amigos com o intuito de conhecer as diferentes opiniões sobre valores e também como as crianças lidam com opiniões divergentes das suas. Algumas crianças acreditavam que a galinha deveria repartir o pão independente da ajuda recebida e outros achavam que ela estava certa. Este contexto impulsionou um trabalho coletivo do grupo em elaborar duas outras versões para a história.

Foram produzidos dois textos coletivos, tendo o professor como escriba. Nessas produções um grupo de crianças modificou o comportamento dos animais e outro grupo reescreveu mantendo a atitude dos animais que mesmo sem ter ajudado a galinha foram beneficiados pela partilha do pão.

Durante a produção das diferentes versões, proporcionou a reflexão e visualização da estrutura do texto escrito: pontuação, parágrafos, coesão e coerência.

Segundo Smolka (1989), ao agir desse modo, a professora "trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implicitamente ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita" (p. 43).

É importante levar em conta, a diferença entre produzir textos e produzir textos por escrito, pois se trata de dois processos diferentes: é possível produzir um texto oralmente, mesmo sem saber ainda escrevê-lo de próprio punho, e isso não é "menos" produção do que quando se escreve. Se tiver ouvido muitas histórias, alguém que ainda não saiba ler e escrever pode criar histórias como as

dos livros, usando inclusive o tipo de linguagem que neles se utiliza (evidentemente, nesse caso o registro do texto precisa ser feito por uma pessoa alfabetizada).

Assim, notou-se que é perfeitamente adequado propor que as crianças produzam textos de diferentes tipos para que o professor ou outra pessoa alfabetizada escreva para elas: o que permite a produção de bons textos não é a possibilidade de grafá-los de próprio punho, mas o conhecimento do que se pode comunicar por meio dos textos e de como eles se organizam, quando não é possível ler por si mesmo, isso só se conquista através da leitura feita por outras pessoas. Assim, quando puderem ler e escrever por si mesmos, terão já muito conhecimento obtido por meio da leitura ouvida e, portanto, melhores condições de produzir textos escritos de diferentes tipos e para diferentes finalidades.

É interessante ressaltar, que através das atividades cotidianas desenvolvidas com os diferentes grupos, foi possível perceber que as crianças possuem um espírito de cooperação, de ajuda mútua, um fator muito importante já que as crianças podem colaborar com o desenvolvimento umas das outras.

Vale destacar, também a importância de valorizar a capacidade das crianças de desempenhar tarefas com a ajuda de companheiros mais capazes.

Durante a realização do trabalho com as crianças, foi possível perceber a necessidade e importância de valorizar e estimular o desejo das crianças de aprender. Isso ficou muito evidente durante a realização de cada atividade, o prazer que as crianças sentem ao estar diante da satisfação: ao perceberem que são capazes e nas ocasiões em que foram espontaneamente demonstrando o que aprenderam referente às habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever.

A vontade de aprender é muito presente nesse grupo de crianças e em cada atividade realizada pôde-se perceber o esforço e dedicação de cada uma, dia após dia. Notou-se também a segurança que apresentavam em elaborar as suas hipóteses de escrita e ao arriscar a leitura de palavras, pequenos textos, leitura de imagens... Contudo, presenciou-se uma grande mudança na postura de cada uma, pois já não apresentavam o discurso inicial que não sabiam ler e nem escrever... Sem medo de errar e com um grande desejo de acertar arriscavam-se... E a partir de cada produção, pôde-se notar o quanto essas crianças são capazes e quanto significativa foi a interação entre pares e professora, na contribuição ao desenvolvimento da escrita e leitura de cada uma delas.

Cabe ressaltar a importância da mediação como intervenção na ação da aprendizagem, representando uma maneira de conduzir processos educativos e de significá-los através de relações; crianças/ crianças e professora/ crianças.

UM POUCO MAIS DE LITERATURA ...

Outra leitura realizada para o grupo foi a história: A Galinha Preta, de Martina Schlossmacher, tradução de Monica Stahel e ilustrações de Iskender Gider, da editora Martins Fontes.

A história é de uma galinha preta que vivia numa fazenda entre muitas galinhas brancas. Ela era uma galinha comum, mas seus ovos não eram como os outros, cada um tinha uma forma diferente, não tinham forma de ovo.

As galinhas brancas viviam zombando dela. A galinha - chefe a considerava a galinha preta incompetente e achava que seus ovos eram uma vergonha para o galinheiro e a faz entrar no paiol e não sair mais. Não queria que ela fosse vista com as outras galinhas.

Até que um belo dia, o coelho da Páscoa, a procura de ovos para pintar vai ao galinheiro, enche sua cesta de ovos. Quando ia embora, ouviu um soluço no paiol. Ele abre a porta e vê a galinha chorando, ao lado do ninho. O coelho fica impressionado com os ovos, nunca tinha visto ovos tão fantásticos.

Assim, o coelho tem a idéia de presentear o rei com os ovos da galinha preta. No dia de páscoa, o coelho sai cedinho para distribuir os ovos.

O rei foi cumprir suas obrigações reais e procurar os ovos. Procurou, procurou os ovos, até pensou que o coelho tinha se esquecido dele. Mas, finalmente acontecia alguma coisa diferente, nunca na vida tinha visto ovos como aqueles.

O rei quis conhecer o coelho da páscoa que havia trazido aqueles ovos. O coelho contou onde tinha arranjado aqueles ovos diferentes e o rei quis ir até lá.

Chegando à fazenda, todas as galinhas ficaram no maior alvoroço quando viram o rei. Ele quis saber quem havia botado aqueles ovos tão lindos. A galinha - chefe disse que tinha sido ela.

O rei entrou no paiol e assustada a galinha preta botou mais um ovo. Muito feliz convidou a galinha preta para morar com ele no palácio. E todos os dias a galinha preta bota um ovo lindo e diferente para o rei.

Algumas crianças já conheciam a história, tendo emprestado o livro na biblioteca ou a história tinha sido lido pela professora, para outras a história era nova. Mas, todos tiveram muito prazer em ouvir a história novamente ou, ouvi-la pela primeira vez.

A história da galinha preta trabalha a questão das diferenças e da discriminação existente ainda nos dias de hoje. Deixa claro que, por mais

diferenças que existam, todos nós devemos ser valorizados pelo que somos principalmente pelas atitudes positivas. A leitura dessa história para o grupo foi muito pertinente de modo que proporcionou um trabalho com a percepção de seu próprio valor e promoveu a auto-estima, a alegria na convivência e cooperação entre os pares.

A partir da atividade com o texto, foi possível conversar e explorar a história e cada criança teve a oportunidade de expor suas idéias e opiniões referentes ao tema. Foi realizada a ilustração do texto e ainda embora todos os alunos não estejam alfabetizados, ou seja, apresentam uma escrita no nível silábico- alfabético e alfabético, foi proposto que escrevessem um bilhete para um amigo, valorizando o que o amigo tem de positivo. A importância da realização da produção do bilhete era possibilitar a utilização de outras formas de comunicação, ou seja, o bilhete deveria constar o nome do colega um elogio como, por exemplo: você é meu amigo, legal, bonito, sincero, etc., Durante a proposta da atividade foi lembrado e refletido que um texto além da forma e da função traz um conteúdo a ser transmitido.

A princípio foi solicitado que as crianças escrevessem em um pedaço de papel o seu nome e depois cada um secretamente tirou o nome no qual seria o destinatário do bilhete. Ao realizar essa atividade escrita, solicitaram a ajuda tanto da professora como dos colegas, em relação aos questionamentos ortográficos, foi muito interessante essa preocupação, presente em quase todas as crianças.

Essa atividade permitiu que as crianças escrevessem para leitores reais possibilitando que vivenciassem o caráter do texto em situação comunicativa. Notou-se, durante a realização da escrita estavam motivados com a proposta de escrita, e principalmente uma preocupação em escrever de modo que garantisse a compreensão do leitor, no caso o destinatário, que era o seu amigo.

A troca dos bilhetes também foi muito enriquecedora, pois ficaram contentes em receber o bilhete, que trazia uma mensagem positiva para cada um. Algumas crianças conseguiram realizar a leitura, outras necessitaram da ajuda da professora e pesquisadora ou de outro colega. Após a leitura cada criança colocou esse bilhete numa folha do seu caderno.

Neste momento, cabe ressaltar que a escola deve se constituir como um espaço de apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos, e o professor deve fazer o papel de mediador entre o aluno e a escrita, sem esquecer que este contato (texto-leitor) já ocorre no cotidiano social urbano, sem a sua mediação, podendo esta até ser mediada por outrem.

Na biblioteca, a leitura de histórias se faz presente todos os dias, e as crianças já chegam perguntando: "qual a história que você vai ler hoje", ou pedem:"

lê uma história pra gente". Essa prática despertou nas crianças o interesse em ouvir e ler histórias.

Aqui ressaltamos o título de outras histórias lidas para as crianças:

- O Leão velho, história recontada por Ana Maria Machado.
- A águia e a coruja, história de Jean de La Fontaine, adaptação de Lúcia Tulchinski,
- A malícia da raposa, de Monteiro Lobato
- A aventura da escrita: história do desenho que virou letra, de Lia Zatz, da Editora Moderna.
- A galinha com dentes, de Lúcia Pimentel Góes.
- O leão e o ratinho, de Jean de La Fontaine.
- Palavras muitas palavras, de Ruth Rocha.
- Chapeuzinho amarelo, de Chico Buarque.
- Fogo no céu!, de Mary França e Eliardo França.
- Reis e Planetas, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.
- A Festa no céu, de Angela Lago.

Essas histórias trouxeram para as crianças um encantamento sem igual, principalmente quando conversávamos sobre as histórias. Algumas dessas histórias mostraram às crianças a necessidade da realização de uma leitura mais atenta, seja para a compreensão dos fatos, como também pelas atitudes das personagens. Vale ressaltar a importância do ouvir como processo de aprendizagem. As crianças perceberam isso de modo que durante a leitura, por exemplo, quando Rayan, uma criança do 3º ano do Ciclo I, ficava bravo quando um colega falava junto com a professora no momento da leitura e pedia que a história fosse lida novamente, pois tinha se atrapalhado. Também outras crianças pediam que a lesse novamente para identificar os animais da história para que pudesse desenhá-los ou escrever seus nomes, já que não se lembrava de todos. Através desse comportamento das crianças pode-se perceber que estavam utilizando a leitura realizada pela professora pesquisadora como fonte de informação e isso é um conceito de letramento.

Um exemplo foi a esperteza da raposa na história: "A malícia da raposa", de Monteiro Lobato. O leão convida a bicharada inteira para uma festa em seu palácio. O primeiro a aparecer foi o urso e, ao tapar o nariz, o leão ficou furioso e matou-o. Em seguida aparece o macaco que sente o mau cheiro, mas ao ver o urso morto,

entende tudo e diz que o reino do leão parecia um jardim maravilhoso. Enfurecido, por achar que o macaco estava caçoando e brincando, o leão matou-o com um tabefe. A terceira convidada foi a raposa que muito esperta ao ver o urso e o macaco mortos, percebeu que na casa dos reis não é de bom aviso ser sincero. Assim, foi logo procurando uma escapatória. Quando o leão perguntou o que ela achava do seu palácio, disse que não poderia dar opinião, de modo que tendo vindo da luz do sol pouco estava enxergando e quando o leão perguntou sobre o cheiro, a astuta disse que não poderia ajuizar, porque estava sem nariz – estava endefluxadíssima ... E assim nada lhe aconteceu ...

As crianças ficaram admiradas com a esperteza da raposa que conseguiu astutamente preservar sua vida.

Segundo Lajolo (1993), na vida de cada leitor existiu, quando criança, um adulto que o introduziu no mundo dos livros.

A autora alerta que é importante nas escolas, principalmente no ensino fundamental, que cada vez mais os professores se espelhem na famosa figura de Dona Benta, criada por Monteiro Lobato, para direcionar com sucesso a conquista e a entrada das crianças nos caminhos dos livros.

É preciso ter o objetivo de garantir e formar cidadãos leitores, capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam e também organizar o trabalho educativo para que as crianças experimentem e aprendam isso na escola e, conseqüentemente, tenham garantido o direito de ler, pois assim estarão desenvolvendo-se plenamente para o convívio social e para a realização pessoal.

Abramovich (1991) afirma que é ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes como tristezas, raiva, irritação, alegria, medo, pavor, insegurança e outras mais e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz brotar. Através da leitura de histórias é possível ouvir, sentir, e enxergar com os olhos do imaginário. A autora afirma que ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é ler a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões. Através do ouvir histórias é uma possibilidade de descobrir o mundo intenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados, resolvidos pelas personagens de cada história.

Ouvir histórias é uma coisa que as crianças gostam muito, pois provoca impressão e exerce grande influência sobre elas. Assim, pode-se dizer que a audição de histórias é importante para a formação de qualquer criança, pois escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e sentir leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

IV.CONCLUSÃO

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRABALHO COM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA

A presente pesquisa apresentou um relato sobre o trabalho realizado com as crianças através da literatura infantil, tendo como objetivo, favorecer o desenvolvimento das habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, com ênfase na leitura e escrita, visando despertar e formar leitores e autores competentes e assim garantir-lhes seu direito.

Ao fazer uma reflexão sobre os resultados das atividades realizadas, foi possível rever a prática pedagógica com um olhar subjetivo e iniciar uma mudança de ações e pensar enquanto professora, além de promover uma prática diferenciada às crianças envolvidas. Nesse sentido caracteriza-se a maior contribuição da metodologia da pesquisa-ação a este trabalho: a mudança positiva por parte do pesquisador e do público pesquisado, visando uma educação mais crítica, reflexiva, consciente e significativa.

Unindo a teoria estudada com a realidade da sala de aula, e por meio das atividades realizadas no decorrer da pesquisa, pode-se, vivenciar como professora-pesquisadora, as contribuições que a literatura infantil traz ao processo de ensino-aprendizagem, no contexto real de educação, contribuindo para a formação da criança enquanto letrada, promovendo aprendizagens significativas.

Vale ressaltar que, é muito importante a formação acadêmica, pois esta proporciona pressupostos teóricos essenciais ao desenvolvimento da prática docente, tanto favorecendo constantemente a reflexão do fazer pedagógico, como a construção e busca de novas estratégias de trabalho.

Pode-se concluir que as crianças que chegam às classes de alfabetização, na escola pública, são crianças reais, capazes de aprender a ler e a escrever. Resta que a escola identifique o seu percurso no processo de aquisição da língua escrita, organizando suas atividades de modo que a vivência do ler e do escrever, na sala de aula, seja rica, útil, podendo informar, transmitir conhecimentos, entreter e, enfim, tenha a gama de usos e funções socioculturais que a caracterizam na sociedade.

A realização da pesquisa possibilitou constatar que o trabalho com a literatura infantil se mostrou extremamente importante e compensador, no sentido de aprimorar os conhecimentos, despertar capacidades e interesses, antes adormecidos, contribuindo significativamente ao processo de desenvolvimento do qual as crianças estão vivenciando.

No trabalho desenvolvido com as crianças, o aspecto social da escrita, foi valorizado, já que por meio das atividades propostas e a partir da leitura das diferentes histórias, possibilitou uma compreensão da função social da escrita, pois a leitura é um processo de comunicação entre leitores e escritores nas práticas sociais.

Também foram importantes as estratégias utilizadas de modo que favoreceram que as crianças tivessem a oportunidade de vivenciarem a leitura de diferentes maneiras: silenciosa, oral, escrita, em dupla, individual, em grupo; compartilhada, feita oralmente pela professora ou colegas, ouvidas ou assistidas em CD ou DVD. Essas estratégias promoveram o aprofundamento das relações interpessoais e um desenvolvimento prazeroso e significativo.

Como conclusão do trabalho, no final do ano será confeccionado um livro com os diferentes tipos de textos em que as crianças demonstrarem o interesse de registrar por escrito (tanto as histórias que lhes são contadas, bem como suas próprias produções). Cada criança ficará com uma cópia dessa produção coletiva e também será encaminhada uma cópia à biblioteca da escola.

Contudo, a partir dessa pesquisa, fica evidente que o papel do professor é muito importante na formação de leitores e autores competentes. Assim, o professor deve:

- Considerar o cotidiano e os conhecimentos prévios da criança; inserí-los em sala de aula;
- Trabalhar as funções de escrita em todas as possibilidades; dar espaço e encorajamento para a fala das crianças;
- Ser contador de histórias;
- Escrever e ler para as crianças;
- Organizar os trabalhos das crianças para serem expostos;
- Escolher textos para serem lidos;
- Oferecer diversidade de gêneros, autores,
- Promover modalidades de leitura diversas: silenciosa, oral, escrita, em dupla, individual, em grupo;
- Selecionar, graduar e diversificar o material de acordo com as necessidades e interesses dos seus alunos,
- Saber estimular na criança a livre escolha daquilo que ela gostaria de ler;

- Ser mediador e incentivador dessas leituras, mantendo leitores incansáveis e sempre atualizados.

Vale ressaltar, a importância e responsabilidade do professor em assumir um papel ativo na formação dos seus alunos como leitores.

É necessário o professor, mediar a aproximação das crianças com a leitura e escrita, priorizando os interesses, curiosidades, imaginação e expectativas, das crianças, tornando o ato de ler e escrever um ato constante em suas vidas, que tem como função social, ampliar conhecimentos e também a própria ação do indivíduo.

A escola e os professores devem permear novos caminhos para desenvolver um trabalho significativo e prazeroso com a leitura no cotidiano escolar, objetivando através da leitura e escrita, propiciar à criança o acesso a uma sociedade mais democrática, em que a leitura venha cumprir suas várias funções sociais.

Para que o ato de ler e escrever sejam interessantes para as crianças, o primeiro passo é não fazer da leitura e escrita uma obrigação e nem tampouco utilizá-la como castigo, ou então, durante a realização destas atividades colocar a ênfase no erro e, assim, inibir o seu aprendizado. O segundo é permitir que o diálogo ocorra de forma horizontal e seja um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, já que é através do diálogo que acontece a interação entre os pares no meio social e que permite ao educando tornar-se sujeito atuante na construção do conhecimento.

Finalmente, se o professor olhar para o erro e o diálogo a partir da perspectiva aqui defendida e propuser a leitura e a escrita como forma de expressão subjetiva, de comunicação e interação entre um interlocutor (ausente ou presente), sua prática estará relacionada a situações reais que criam condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica no educando. Com certeza, essas atitudes estimularão os interesses pessoais das crianças com livros, jornais, revistas e etc. ... e mostrarão que a leitura e escrita nos auxiliam diariamente.

Ao vivenciar essa experiência com os alunos, tendo como embasamento teórico a leitura dos autores contemplados neste trabalho, tais como Ferreiro, Vygotsky, Soares..., foi possível um ir e vir no fazer pedagógico com as crianças, pois em muitos momentos a minha prática pedagógica pode ser refletida e isso me remetia a repensá-las e revê-las. E principalmente essa vivência com as crianças e a produção acadêmica mostrou-me que o professor é aprendiz tanto quanto os seus educandos.

VI. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Ed.Scipione, 1991.

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!: em minha sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – ensino da 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CHAVES, Iduina M. B. COZZI, Tânia de R. **Acolhendo o diálogo entre Letramento e Literatura Infantil**. Revista: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>> e ou <<http://www.acoalfaplp.org>>. Publicado em: setembro 2007.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo:Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**.São Paulo: Cortez,2001.

FREIRE,P.& MACEDO, D., **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**.São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARRIDO, E. **Sala de aula espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**, In: Ensinar a ensinar - didática para a escola fundamental e média - CASTRO, Amélia Domingues Carvalho; ANNA, M.P. (orgs). Pioneira: 2001.

- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: leitura e produção. Paraná:Educativa, 1984.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras** ./Coord. Josette Jolibert; Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre,1994.
- KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIN, L.R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. Campo Grande: Cortez; Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,1997.
- KRAMER, S. Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio Janeiro: DP&A, 2000.
- LAJOLO, M. **Do Mundo da leitura para a leitura de Mundo**. São Paulo: ática, 1993.
- LEITE, S.A. da S. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para práticas Pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- LURIA, A. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone,1998.
- MAGALHÃES, C. de C. **A importância do professor na formação do aluno leitor da educação de jovens e adultos**. In: Enciclopédia Biosfera, N.04, Brasília: CECAP,2007.<<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2007b/importanciadoprofessor>> Acesso em: 06/06/2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- NETO, G. de O. . **O período de transição do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos e sobre a organização dos alunos no ciclo de Alfabetização. Resolução SME Nº 02/2007**, publicada no Diário Oficial do Município de Campinas, 07/02/2007: 02). Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/700233747.pdf> > Acesso em: 10/06/2008.

OLIVEIRA, A. M. M. **A formação de professores alfabetizadores: lições da prática.** In: GARCIA, Regina L.: Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PEIXOTO, C.S. et al. **Letramento: você pratica?** In: Anais do VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anaais/caderno09-06.html>>. Acesso em 06/06/2008.

Projeto Político Pedagógico da EMEF "Padre José Vieira Ehrenberg". 2006 e 2007. Planejamento escolar para o ano letivo.

REBELO, J.A.S. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.** Rio Tinto, Portugal, 1993.

REZENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de Leitura e Expressão Criadora.** Rio de Janeiro, 1993.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

ROCHA, Halline Fialho da. **Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita.** Petrópolis, 2005. **Pedagogia em Foco.** Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let02>>. Acesso em: 06/06/2008.

SCHLOSSMACHER, M. **A Galinha Preta.** Ilustrações de Iskender Gider. Tradução de M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, E.T. da. **Leitura e Realidade Brasileira.** Porto Alegre: Mercado aberto, 1998.

SOARES, M.B. **Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação. N.0. 1995.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender.** Pátio ano 3, nº 11, nov. 99/jan. 2000.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n° 25, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, Cortez Editora, UNICAMP, 1989.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1997.

VIEGAS, K.V. **Ler para gostar de ler: biblioteca de classe desperta curiosidade e prazer pela leitura.** Revista do Professor, Porto Alegre, ANO 13, outubro/dezembro, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 1994.

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições.** Disponível: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/Regina.html>>>. Acesso em: 01/06/2008.

V. ANEXOS

ANEXO 1

(Textos com as diferentes versões da história: A Galinha Ruiva)

TEXTO I

A GALINHA RUIVA

VALÉRIA FREITAS

ESTA É A HISTÓRIA DE UMA GALINHA RUIVA QUE TINHA QUATRO AMIGOS: UM CACHORRO, UM GATO, UM PORCO E UM PERU.

UM DIA A GALINHA RUIVA ENCONTROU UM GRÃO DE TRIGO. ELA PERGUNTOU:

- QUEM QUER ME AJUDAR A PLANTAR O TRIGO ?

- EU QUE NÃO ! - DISSE O CACHORRO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O GATO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PORCO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PERU.

- POIS EU VOU PLANTAR ! - FALOU A GALINHA RUIVA.

ELA PLANTOU O GRÃO DE TRIGO, O SOL E A CHUVA AJUDARAM O TRIGO A NASCER E CRESCER, E LOGO ELE FICOU ALTO, BONITO E BEM AMARELINHO !

A GALINHA RUIVA VIU QUE JÁ ERA HORA DA COLHEITA. ENTÃO CHAMOU SEUS QUATRO AMIGOS E PERGUNTOU :

- QUEM ME AJUDA A COLHER O TRIGO ?

- EU QUE NÃO ! - DISSE O CACHORRO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O GATO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PORCO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PERU.

A GALINHA RUIVA SAIU CACAREJANDO:

- COCORICÓ ! EU COLHO !

POIS ASSIM ELA COLHEU TODO O TRIGO.

DEPOIS DA COLHEITA, A GALINHA RUIVA PRECISAVA SEPARAR OS GRÃOS. ENTÃO PERGUNTOU:

- QUEM VAI ME AJUDAR A DEBULHAR O TRIGO ?

- EU QUE NÃO ! - DISSE O CACHORRO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O GATO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PORCO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PERU.

E MAIS UMA VEZ, A GALINHA CACAREJOU:

- COCORICÓ ! EU MESMA FAREI ISSO.

DEPOIS DE TODO ESTE TRABALHO, A GALINHA AINDA PRECISAVA LEVAR OS GRÃOS DE TRIGO AO MOINHO PARA TRANSFORMÁ-LO EM FARINHA. ENTÃO PERGUNTOU:

- QUEM VAI ME AJUDAR A LEVAR O TRIGO AO MOINHO ?

- EU QUE NÃO ! - DISSE O CACHORRO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O GATO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PORCO.

- EU QUE NÃO ! - DISSE O PERU.

NEM BEM A GALINHA RUIVA OUVIU A RESPOSTA DE SEUS AMIGOS, E LOGO SE PÔS EM DIREÇÃO AO MOINHO PARA MAIS UMA TAREFA COMPLETAR.

QUANDO A GALINHA RUIVA VOLTOU DO MOINHO, UTILIZOU A FARINHA PARA ASSAR UM DELICIOSO PÃO PARA ELA E SEUS PINTINHOS. QUANDO O PÃO FICOU PRONTO, PERGUNTOU:

- QUEM QUER UM PEDAÇO DE PÃO QUE ACABOU DE SAIR DO FORNO ?

- EU QUERO ! - DISSE O PERU.

- EU QUERO ! - DISSE O CACHORRO.

- EU QUERO ! - DISSE O GATO.

- EU QUERO ! - DISSE O PORCO.

NESSA HORA A GALINHA RUIVA LEMBROU QUE NINGUÉM QUIS AJUDÁ-LA, E RESOLVEU:

- POIS ESTE PÃO DIVIDIREI APENAS COM MEUS PINTINHOS ! ESPERO QUE ME AJUDEM DA PRÓXIMA VEZ.

MORAL DA HISTÓRIA:

QUE LIÇÃO ! UMA GALINHA ESPERTA NOS ENSINA COMO É FEIO SER PREGUIÇOSO.

COMO DIZ O DITADO POPULAR: É PLANTANDO QUE SE COLHE !

TEXTO II

A GALINHAZINHA VERMELHA

TRADUÇÃO DE JOSÉ AMARO

A GALINHAZINHA VERMELHA ESGRAVATAVA O QUINTAL QUANDO ENCONTROU UM GRÃO DE TRIGO !

- QUEM VAI SEMEAR ESTE TRIGO ? – PERGUNTOU ELA.

- EU NÃO – DISSE O PERU.

- NEM EU – DISSE O MARRECO.

- ENTÃO SEMEIO EU MESMA – DISSE A GALINHAZINHA VERMELHA, E SEMEIOU O GRÃO DE TRIGO.

QUANDO O TRIGO FICOU MADURO, ELA PERGUNTOU:

- QUEM VAI LEVAR ESTE TRIGO ATÉ O MOINHO ?

- EU NÃO – DISSE O PERU.

- NEM EU – DISSE O MARRECO.

- PODE DEIXAR QUE EU LEVO – DISSE A GALINHAZINHA VERMELHA, E LEVOU O TRIGO ATÉ O MOINHO.

QUANDO O TRIGO ACABOU DE SER MOÍDO, ELA PERGUNTOU:

- QUEM VAI FAZER PÃO COM ESTA FARINHA ?

- EU NÃO – DISSE O PERU.

- NEM EU – DISSE O MARRECO.

- EU FAÇO, ENTÃO – DISSE A GALINHAZINHA VERMELHA, E FEZ PÃO COM A FARINHA.

QUANDO O PÃO FICOU PRONTO, ELA PERGUNTOU:

- QUEM VAI COMER ESTE PÃO ?

- EU VOU ! – DISSE O PERU.

- EU VOU ! – DISSE O MARRECO.

- NÃO, NÃO – DISSE A GALINHAZINHA VERMELHA. – VOCÊS, NÃO. VOU COMER TODO O PÃO COM OS MEUS PINTINHOS.

- CLAC ! CLAC! VENHAM COMER, QUERIDOS!

TEXTO III

A GALINHA RUIVA

ADAPTAÇÃO DE LUZIA DE MARIA

UM DIA A GALINHA RUIVA ENCONTROU UM GRÃO DE MILHO NO QUINTAL. EM VEZ DE COMÊ-LO E ACABAR COM A HISTÓRIA, PREFERIU PLANTÁ-LO.

PENSOU QUE SERIA MELHOR TER UM PÉ DE MILHO, COLHER O MILHO, DEBULHAR OS GRÃOS, MOÊ-LOS PARA TER FUBÁ E, ENTÃO FAZER O BOLO.

LEMBROU DA TRABALHEIRA QUE IA TER E RESOLVEU PEDIR AJUDA AOS AMIGOS. CHAMOU O GATO E PERGUNTOU:

- QUER ME AJUDAR A CAPINAR A TERRA, ARAR A TERRA E PLANTAR O MILHO ?

O GATO RESPONDEU:

- EU NÃO QUERO.

CHAMOU O CACHORRO E ELE DISSE:

- EU NÃO QUERO.

CHAMOU O PATO E ELE TAMBÉM DISSE:

- EU NÃO QUERO.

LÁ SE FOI A GALINHA RUIVA, SOZINHA, CAPINAR A TERRA, ARAR A TERRA, PLANTAR O MILHO.

TEMPOS DEPOIS, ERA CHEGADA A HORA DE COLHER O MILHO. A GALINHA RUIVA ESPREGUIÇOU, ARREGAÇOU AS MANGAS E LÁ SE FOI. ANTES, PORÉM, DEU MAIS UMA CHANCE AOS AMIGOS.

CHAMOU O GATO E PERGUNTOU:

- QUER ME AJUDAR A COLHER O MILHO, DESCASCAR O MILHO, DEBULHAR OS GRÃOS, MOER OS GRÃOS E FAZER FUBÁ?

- O GATO RESPONDEU:

- EU NÃO QUERO.

CHAMOU O CACHORRO E A RESPOSTA NÃO VARIOU:

- EU NÃO QUERO.

CHAMOU O PATO, QUE REPETIU OS OUTROS DOIS:

- EU NÃO QUERO.

LÁ SE FOI A GALINHA RUIVA, SOZINHA, COLHER O MILHO, DESCASCAR O MILHO, DEBULHAR OS GRÃOS, MOER OS GRÃOS, FAZER O FUBÁ.

A GALINHA RUIVA TRABALHOU E TRABALHOU. PÔS NAS COSTAS O SACO COM OS GRÃOS, LEVOU ATÉ O MOINHO, MANDOU MOER E CARREGOU DE VOLTA O FUBÁ.

CHEGANDO EM CASA, CANSADA, RESOLVEU PREPARAR O BOLO. CONVIDOU, MAIS UMA VEZ, OS TRÊS AMIGOS PARA COM ELES DIVIDIR O TRABALHO.

OS TRÊS MALANDROS, QUE NADA ! A RESPOSTA FOI A DE SEMPRE:

- EU NÃO QUERO.

- EU NÃO QUERO.

- EU NÃO QUERO.

GATO, CACHORRO E PATO, PREGUIÇA IGUAL.

LÁ SE FOI A GALINHA RUIVA, SOZINHA, BATER AS CLARAS, BATER AS GEMAS, COLOCAR O LEITE, MISTURAR O FERMENTO, ACRESCENTAR O FUBÁ. COLOCAR NA FORMA, ACENDER O FORNO, ASSAR O BOLO.

O CHEIRINHO DO BOLO ASSADO SAIU PELA JANELA E ERA CONVIDATIVO. NÃO DEU OUTRA. SABE QUEM APARECEU QUERENDO PROVAR? GATO, CACHORRO E PATO.

A GALINHA RUIVA, MUITO IRÔNICA, AO VER A CARA-DE-PAU DOS TRÊS, PERGUNTOU:

- QUEM QUER AGORA, AJUDAR A COMER O BOLO ?

E DESSA VEZ A RESPOSTA FOI OUTRA. TODO ANIMADO, DISSE O GATO:

- EU QUERO.

O CACHORRO NÃO FICOU ATRÁS:

- EU TAMBÉM.

E O PATO IMITOU OS DOIS:

- EU TAMBÉM QUERO.

MAS A GALINHA RUIVA, QUE NÃO ERA BOBA, FOI LOGO DIZENDO:

- AH, É ?! POIS SAIBAM QUE AGORA DISPENSO AJUDA. NINGUÉM QUIS AJUDAR A PLANTAR, NINGUÉM QUIS AJUDAR A COLHER. NINGUÉM QUIS AJUDAR A MOER. NÃO QUEIRAM AGORA AJUDAR A COMER.

ANEXO 2

(Atividades realizadas a partir do texto A galinha ruiva de Valéria Freitas)

Atividade 1

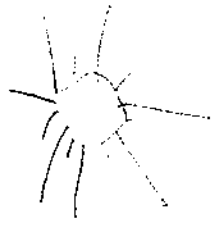
ILUSTRAÇÃO E ESCRITA DO TÍTULO E NOMES DOS ANIMAIS DA HISTÓRIA

Este anexo contém as atividades com a hipótese de escrita das crianças, realizadas a partir da história: A galinha ruiva , de Valéria Freitas.

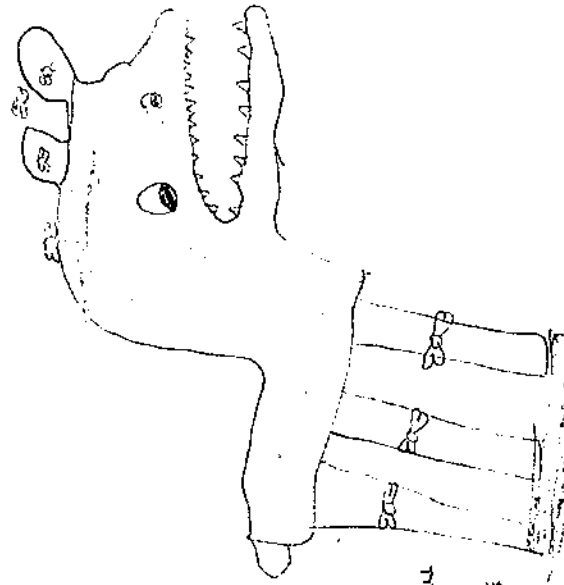
1992

1992

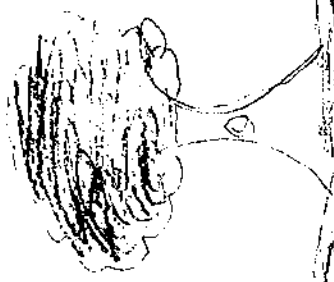
a variety of animals



guy



blond

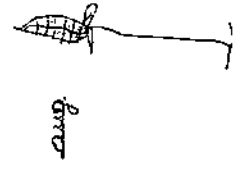
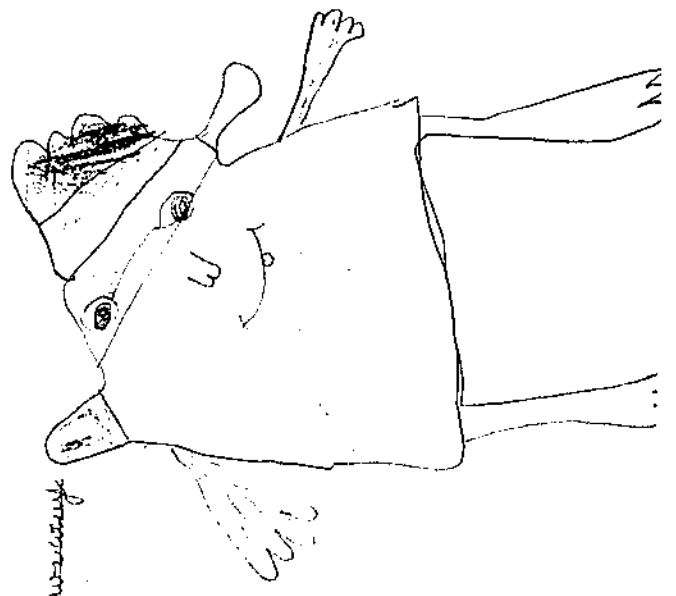


language

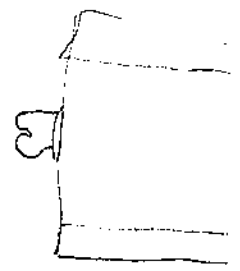
stomach



animal



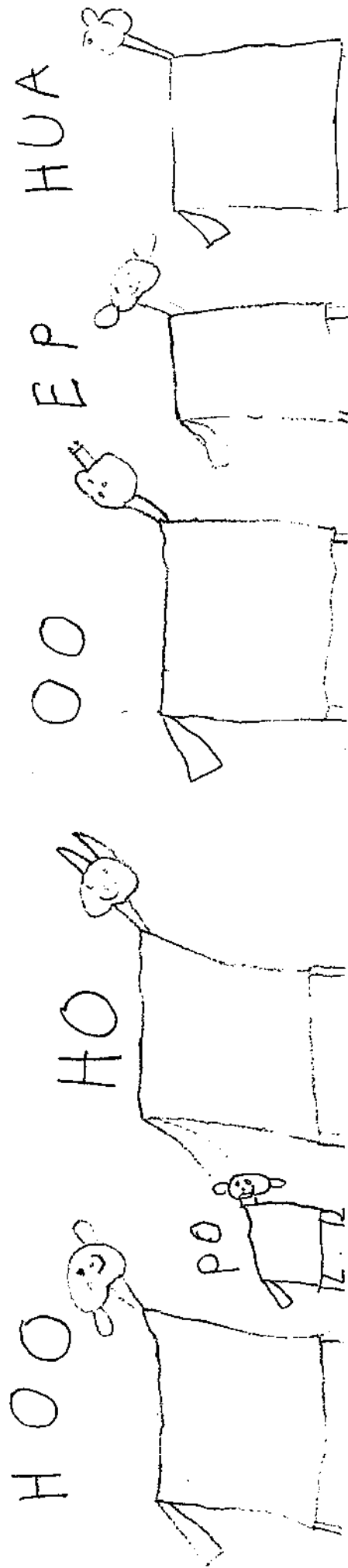
guy



28 FEB 2008

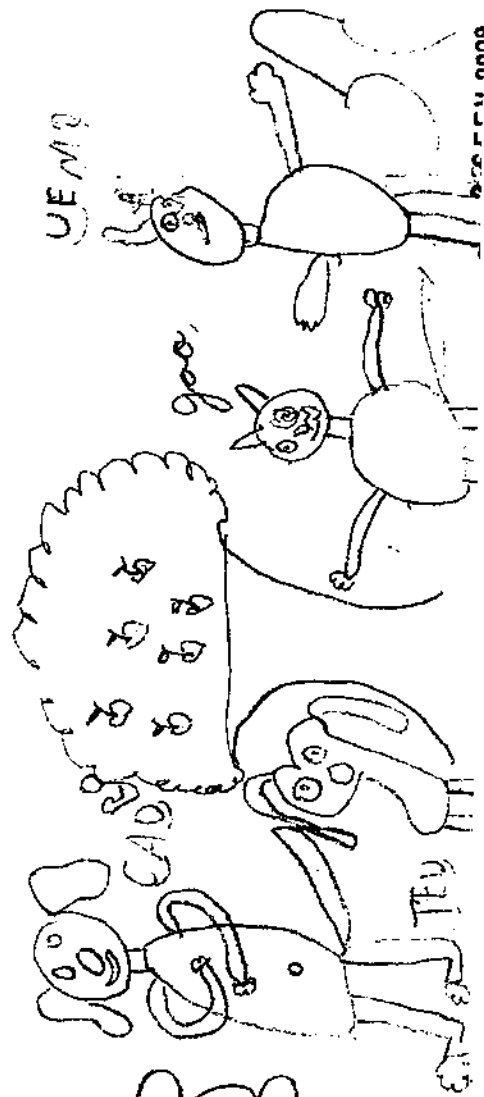
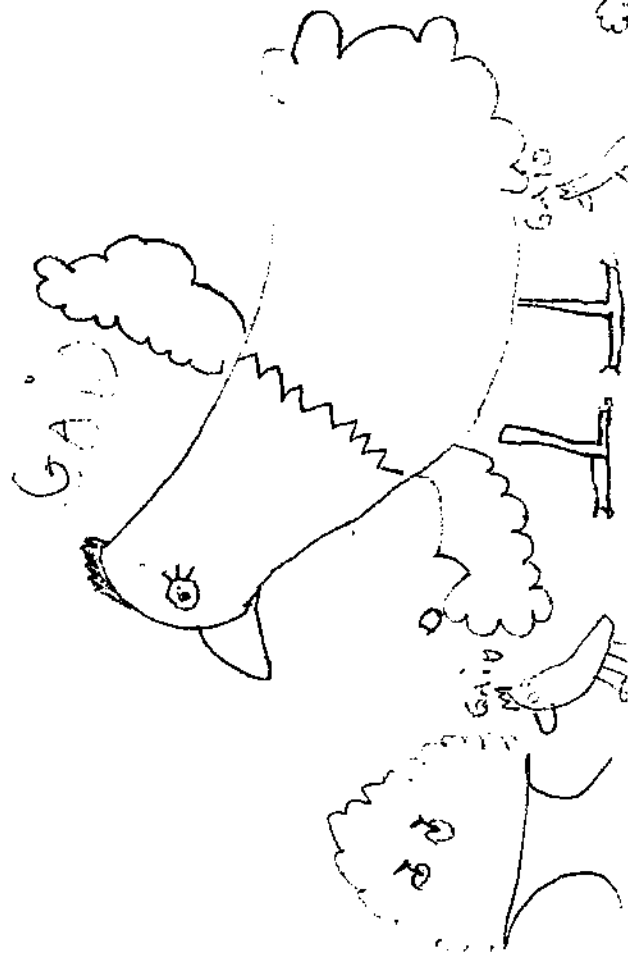
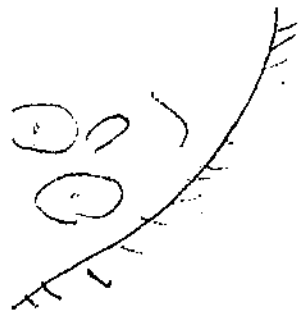
YASMIN

A H U A U / A

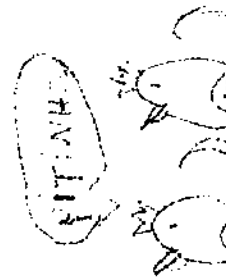
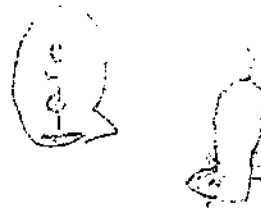


RYAN

A G A I A DAVA



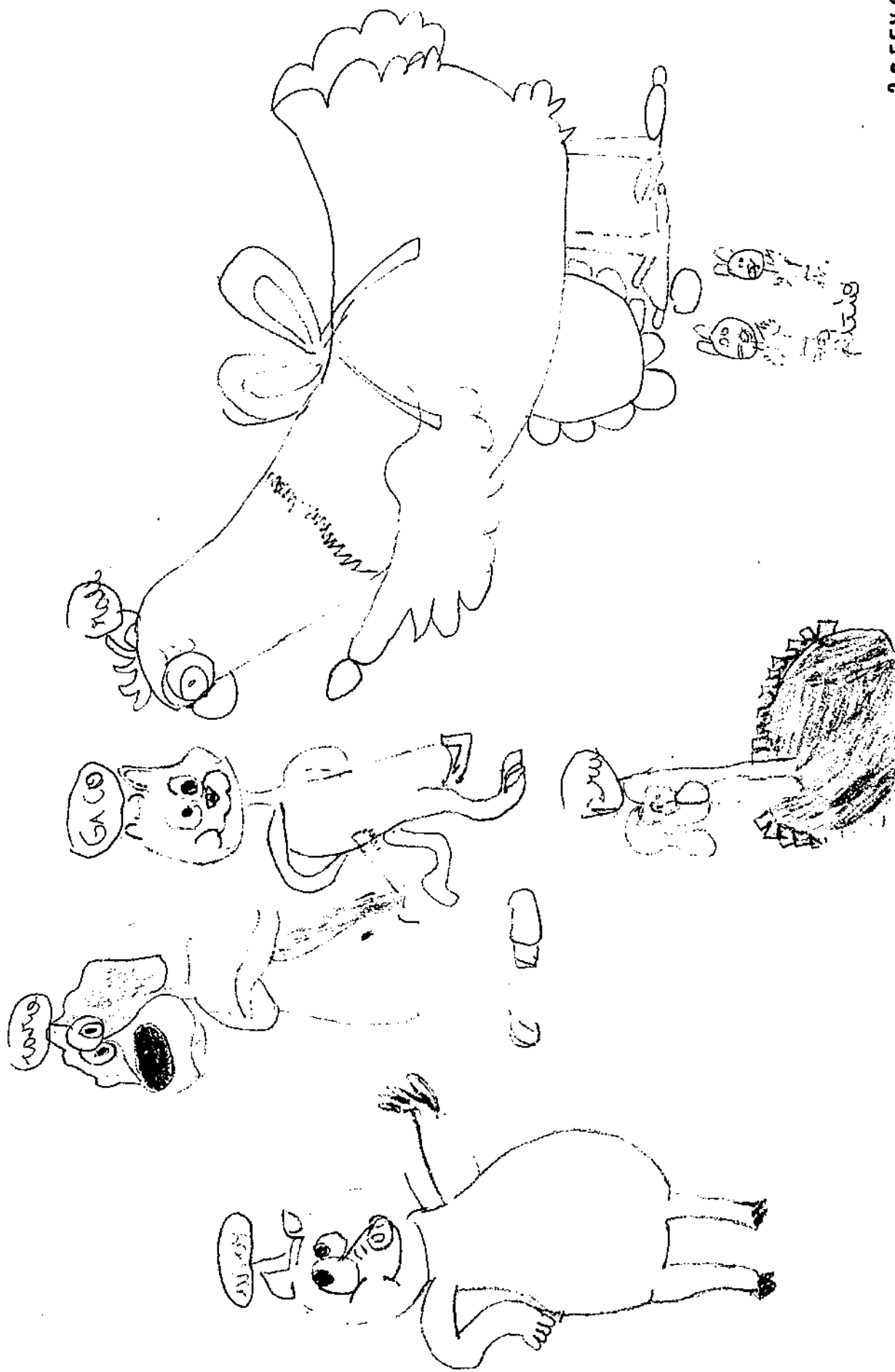
A - middle R / VA



La noche anterior

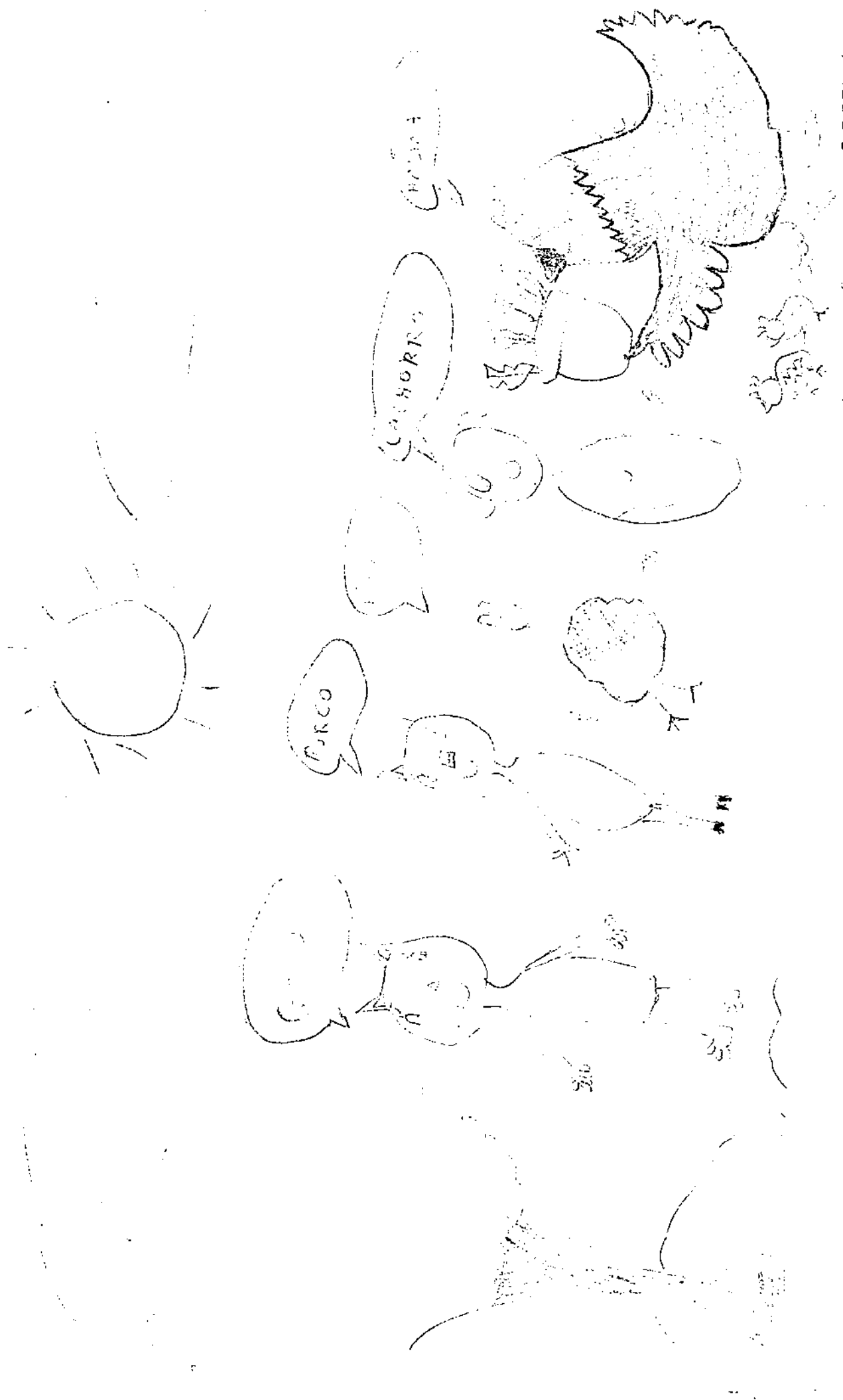
12.0 FEB 2008

JULIO CESAR

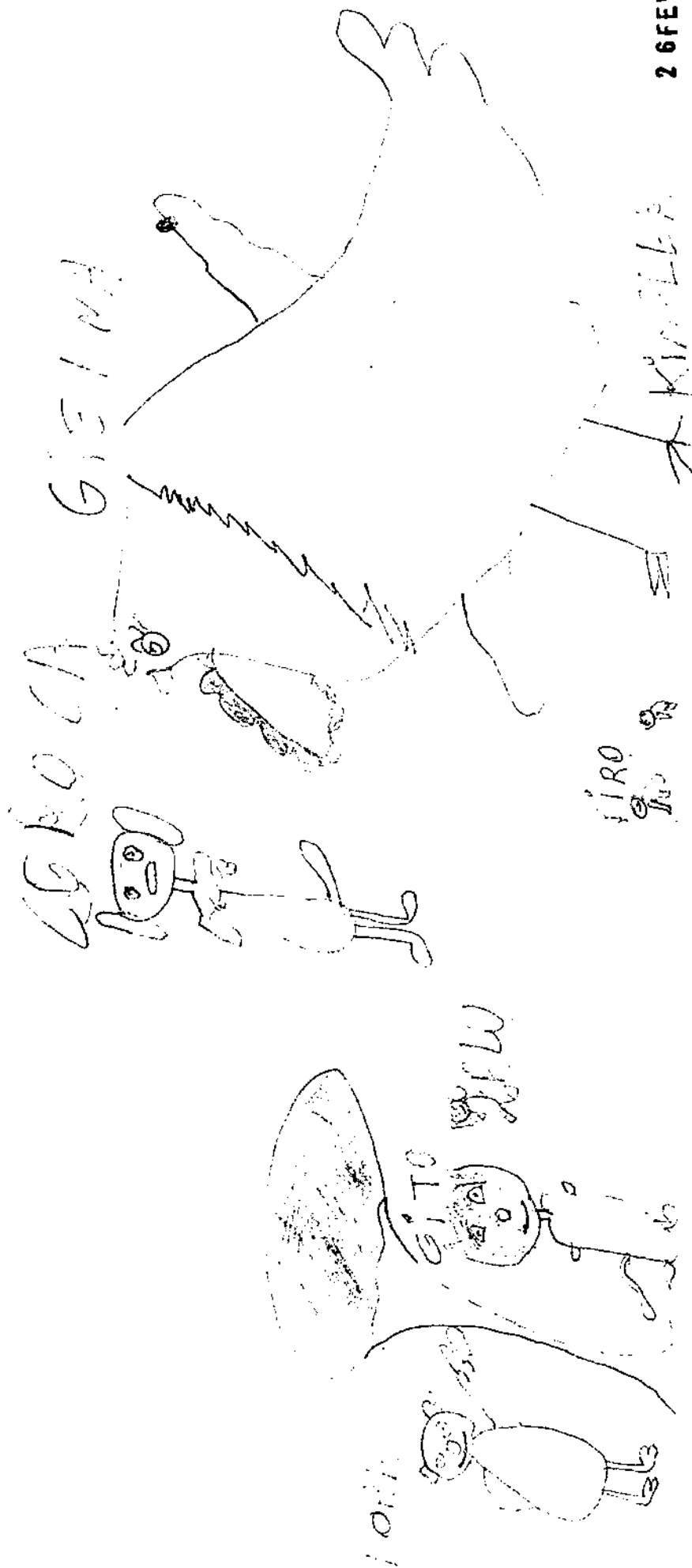


12.0 FEB 2008

A HEALTHY BVA IYD



A GIE RNH RUPA



GAIA

A GAIA U-7A



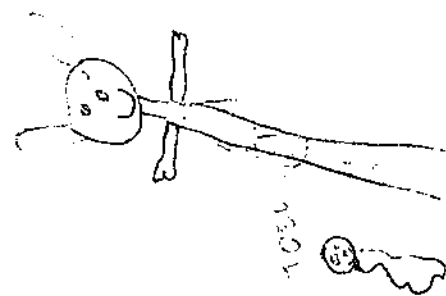
GAIA



3037 AB.4

A GIL RIVA

CASE

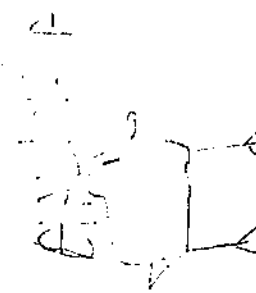


2017

2. EFF V 2008

Calculation

2000000000



Calculation

2000000000

2000000000

Atividade 2

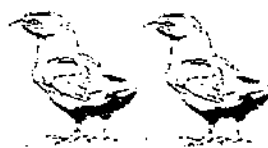
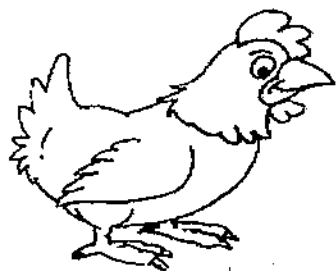
Este anexo apresenta as atividades realizadas pelas crianças:

Caça-palavras, cruzadinha, receita pesquisada pela aluna Priscila do 3º ano do Ciclo I, atividade de recorte e colagem a partir da relação entre escrita e figuras da história e escrita de frases a partir de imagens.

NOME: _____^a SERIE _____ DATA: ____/____/____

CAÇA - PALAVRAS

ENCONTRE E PINTE OS NOMES DOS ANIMAIS QUE APARECERAM NA HISTÓRIA "A GALINHA RUIVA":



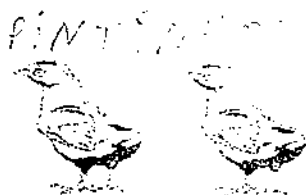
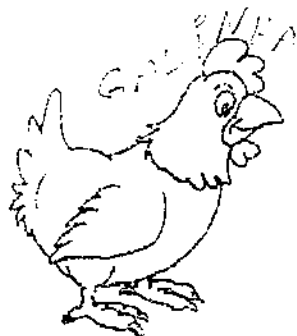
A	V	F	G	A	L	I	N	H	A
Z	S	P	H	U	R	T	O	P	A
C	B	I	C	B	A	R	M	T	A
A	M	N	V	H	J	G	A	T	O
P	O	T	B	R	S	T	O	P	Q
O	S	I	C	S	C	P	E	R	U
R	F	N	R	V	B	N	M	L	E
C	G	H	U	R	U	I	O	P	C
O	T	O	E	S	A	V	Z	U	E
M	F	T	I	P	R	A	E	G	R
L	G	C	A	C	H	O	R	R	O



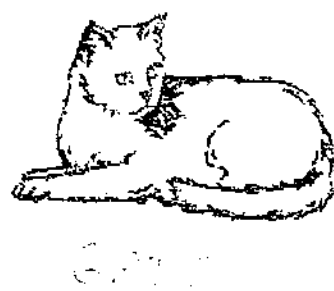
NOME: _____^a SÉRIE _____ DATA: ____/____/____

CAÇA - PALAVRAS

ENCONTRE E PINTE OS NOMES DOS ANIMAIS QUE APARECERAM NA HISTÓRIA "A GALINHA RUIVA":

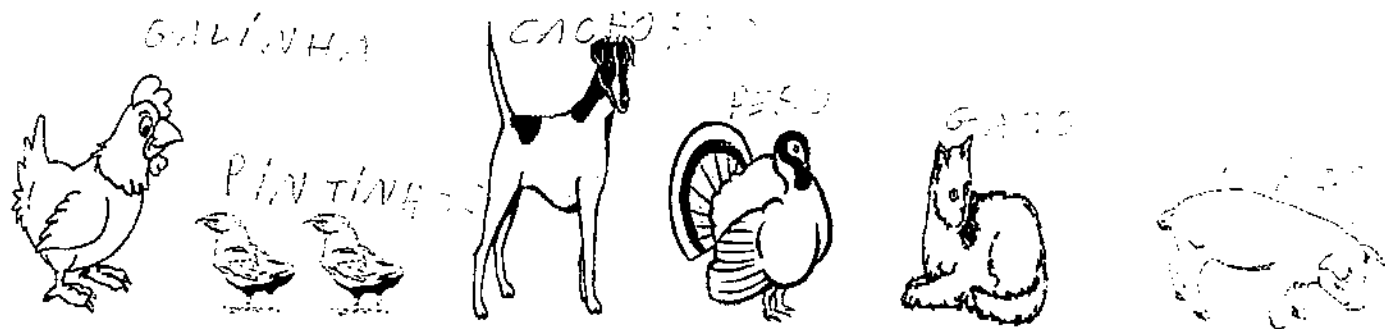


A	F	F	Z	W	M	R	E	M	E	I	G	B	A	T	C	Z	A	Q	L
C	M	A	P	E	R	U	V	B	N	E	R	A	U	P	O	B	U	P	M
L	C	V	V	B	E	R	I	O	B	D	E	N	S	A	X	Q	E	O	R
M	A	B	C	A	S	Z	T	U	O	S	B	X	W	U	C	M	N	R	Q
E	C	H	A	C	N	G	E	T	A	D	F	B	V	M	W	J	C	C	A
C	H	I	C	V	E	M	E	I	P	B	A	I	U	V	N	E	M	O	E
T	O	K	B	A	R	V	P	I	N	T	I	N	H	O	S	A	P	I	T
J	R	J	V	T	T	C	P	C	B	M	T	E	R	U	P	S	C	N	J
M	R	S	N	U	H	T	P	S	O	T	A	B	N	M	O	P	R	E	A
I	O	R	U	G	A	L	I	N	H	A	U	V	B	C	U	T	Q	U	R
O	T	M	O	E	P	M	U	H	A	P	E	T	A	R	G	A	T	O	M
A	C	O	I	E	D	A	T	U	E	R	C	Q	M	E	B	C	E	R	U



CAÇA- PALAVRAS

OBSERVE AS FIGURAS E ENCONTRE AS PALAVRAS DA HISTÓRIA - A GALINHA RUIVA :



A	V	C	E	B	T	C	A	M	C	H	U	V	A	L	D	A	N	E	M
U	X	T	R	I	G	O	B	S	L	I	P	A	O	I	A	C	K	F	Z
S	M	I	L	F	C	T	M	X	A	Q	E	T	M	P	A	O	L	Q	A
A	F	F	Z	W	M	R	E	M	E	I	G	B	A	T	C	Z	A	Q	L
C	M	A	P	E	R	U	V	B	N	E	R	A	U	P	O	B	U	P	M
L	C	V	V	B	E	R	I	O	B	D	E	N	S	A	X	Q	E	O	R
M	A	B	C	A	S	Z	T	U	O	S	B	X	W	U	C	M	N	R	Q
E	C	H	A	C	N	G	E	T	A	D	F	B	V	M	W	J	C	C	A
C	H	I	C	V	E	M	E	I	P	B	A	I	U	V	N	E	M	O	E
T	O	K	B	A	R	V	P	I	N	T	I	N	H	O	S	A	P	I	T
J	R	J	V	T	T	C	P	C	B	M	T	E	R	U	P	S	C	N	J
M	R	S	N	U	H	T	P	S	O	T	A	B	N	M	O	P	R	E	A
I	O	R	U	G	A	L	I	N	H	A	U	V	B	C	U	T	Q	U	R
O	T	M	O	E	P	M	U	H	A	P	E	T	A	R	G	A	T	O	M
A	C	O	I	E	D	A	T	U	E	R	C	Q	M	E	B	C	E	R	U
T	C	I	V	Y	O	U	Q	X	E	M	T	D	C	V	B	S	O	L	K
C	E	N	B	S	O	Y	P	T	N	E	O	P	L	S	F	G	H	T	M
O	U	H	N	U	P	H	U	M	T	D	J	K	O	P	E	T	R	P	B
I	R	O	E	M	J	P	F	A	R	I	N	H	A	R	T	Y	I	O	Q
A	T	U	R	L	B	E	R	T	U	O	F	W	V	E	N	M	I	U	A

8.26



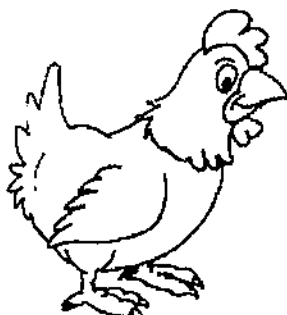
K. J.



NAME:

NOME: WESLEY 3ª SÉRIE DATA: / /

RECORTE AS PALAVRAS DA HISTÓRIA - A GALINHA RUIVA E COLE NA FIGURA CORRESPONDENTE:

<u>CACHORRO</u>  <u>CACHORRO</u>	<u>GATO</u>  <u>GATO</u>	<u>GALINHA</u>  <u>GALINHA</u>
 <u>PERU</u>	 <u>PINTINHOS</u>	 <u>PORCO</u>
<u>PERU</u>	<u>PINTINHOS</u>	<u>PORCO</u>

avisto

Buenos Aires

Rápida de fubá

1 XICARRE DE CHA DE OLLA 2 XICARRE DE

DE CHA DE OLLA 4 OLLA 1 OLLA DE CHA DE

DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE OLLA

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

1 OLLA DE CHA DE OLLA 1 OLLA DE CHA DE

FÖR NÅG VÄRDE I ASSURANS
FÖR ASSUR. CO. I
JULI 1884 I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

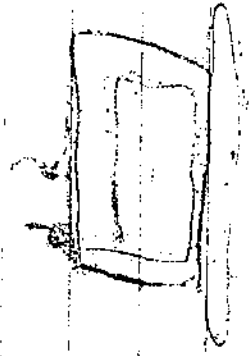
ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

ASSUR. CO. I JULI 1884 I JULI 1884

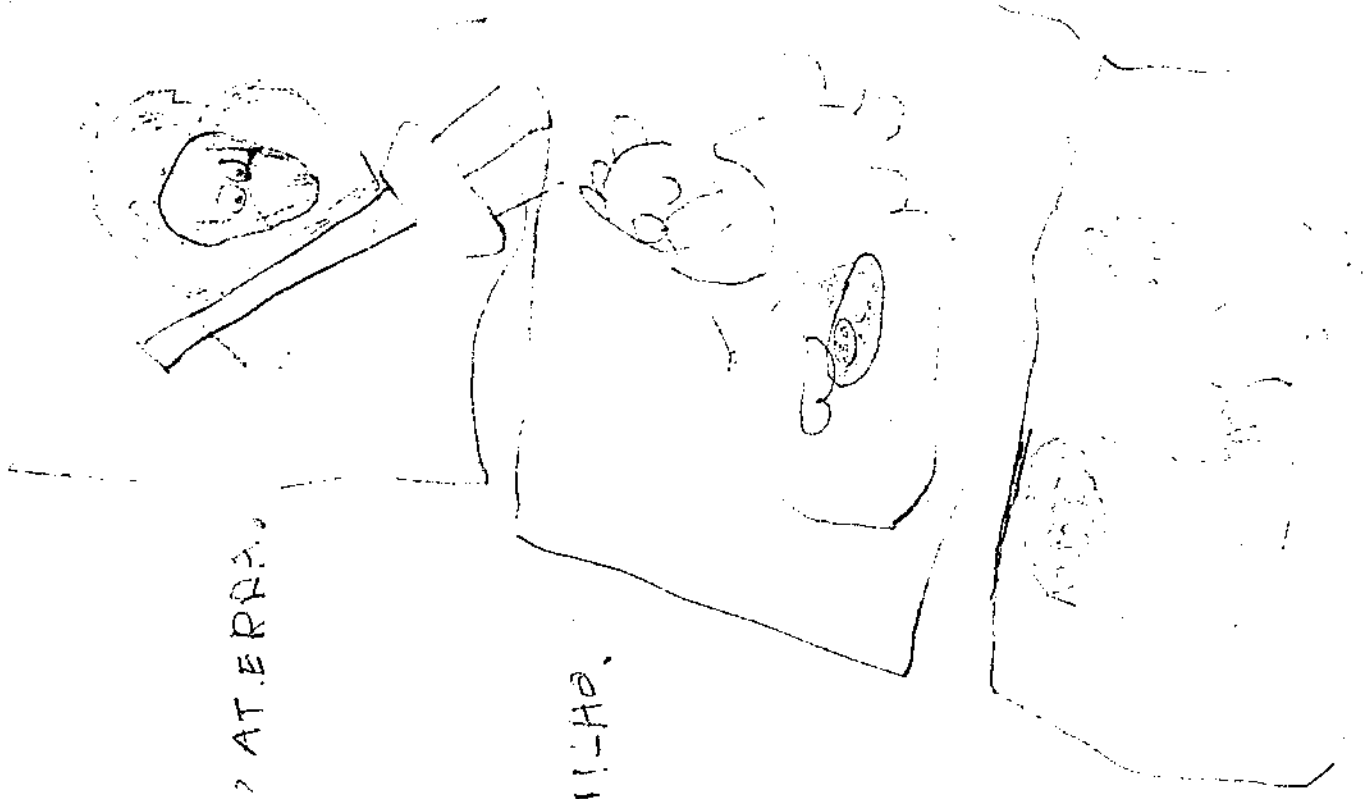


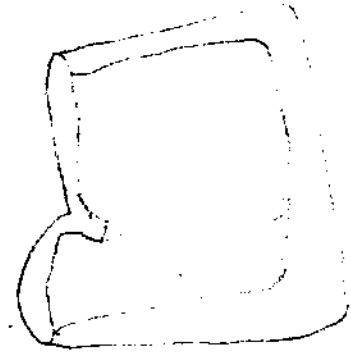
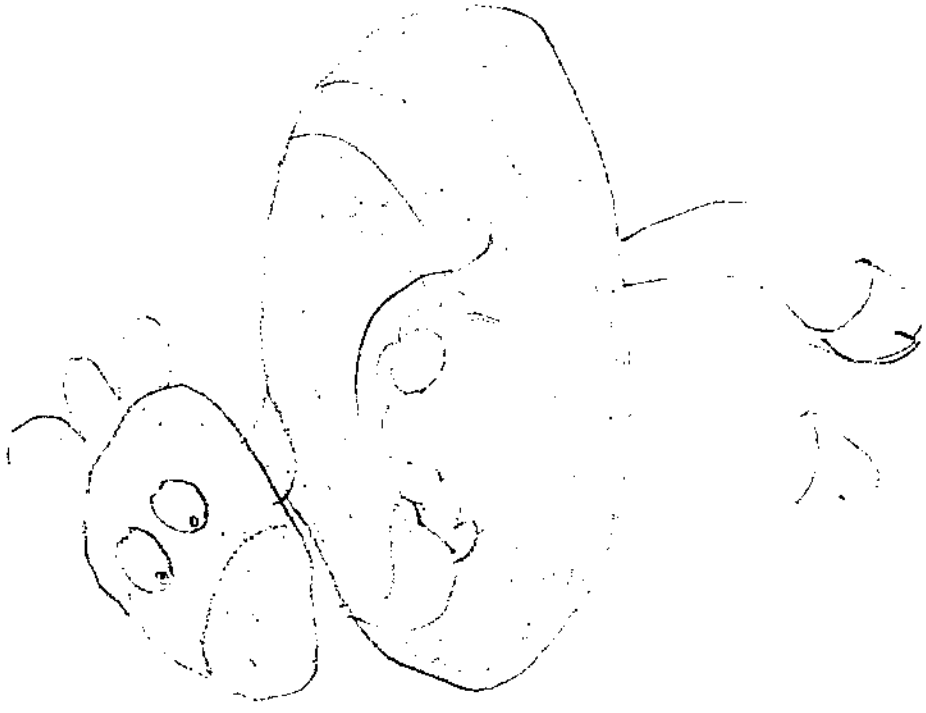
formin

A GALINHA CRIKAS R? ATERRA.

A GALINHA ESTÁ SEPARADO O MILHO.

A GALINHA ESTÁ MOLHO O MILHO.





1 GALNHAESTR-ASDOPAS.

ANEXO 3

(Este anexo contém o Texto: A Galinha Preta , tradução de Monica Stahei e a ilustração da história realizada pela Priscila do 3º ano do Ciclo I)

A GALINHA PRETA

NUMA FAZENDA, ENTRE MUITAS GALINHAS BRANCAS, VIVIA UMA GALINHA PRETA. ERA UMA GALINHA COMUM, MAS OS OVOS QUE ELA BOTAVA NÃO ERAM COMO OS OUTROS. CADA UM TINHA UMA FORMA DIFERENTE.

E, NA VERDADE, NENHUM DELES TINHA FORMA DE OVO.

AS GALINHAS BRANCAS VIVIAM ZOMBANDO DELA:

- ESSES OVOS ESQUISITOS NEM CABEM NAS CESTAS DE OVOS - ELAS DIZIAM.

A GALINHA- CHEFE CHAMOU A GALINHA PRETA ÀS FALAS:

- ISSO É UM ABSURDO! VOCÊ É UMA INCOMPETENTE, SEUS OVOS SÃO UMA VERGONHA PARA O NOSSO GALINHEIRO. FAÇA O FAVOR DE ENTRAR NO PAIOL E NÃO APARECER MAIS AQUI FORA. NÃO QUERO QUE VOCÊ SEJA VISTA JUNTO COM AS OUTRAS GALINHAS.

UM BELO DIA, O COELHO DA PÁSCOA APARECEU NO GALINHEIRO, QUERENDO ESCOLHER OVOS PARA PINTAR. AS GALINHAS MOSTRARAM ORGULHOSAS O QUE TINHAM PRODUZIDO. A GALINHA-CHEFE SE ADIANTOU, DIZENDO QUE EM NENHUM OUTRO LUGAR ELE ENCONTRARIA OVOS TÃO BONITOS E REGULARES. A GALINHA PRETA FICOU LÁ DENTRO, MUITO TRISTE POR NÃO PODER MOSTRAR OS OVOS DELA.

O COELHO DA PÁSCOA ENCHEU SUA CESTA DE OVOS E JÁ IA INDO EMBORA QUANDO OUVIU UM SOLUÇO LÁ NO PAIOL. ELE ABRIU A PORTA DEVAGARINHO E VIU A GALINHA PRETA CHORANDO AO LADO DO NINHO.

O COELHO FICOU IMPRESSIONADO. NUNCA NA VIDA TINHA VISTO OVOS TÃO FANTÁSTICOS COMO OS QUE ESTAVAM ALI NAQUELE NINHO!

ENTÃO O COELHO DA PÁSCOA TEVE UMA IDÉIA:

- SABE DE UMA COISA? – ELE DISSE PARA A GALINHA PRETA.

- ESTE ANO VOU DAR SEUS OVOS DE PRESENTE AO REI ! ELE DEVE ESTAR ACHANDO MUITO MONÓTONO COMER OVOS SEMPRE IGUAZINHOS, TODOS OS DIAS. VAMOS, NÃO FIQUE TRISTE, DEIXE COMIGO ! O REI VAI ADORAR SEUS OVOS !

APESAR DE TODA A SUA EXPERIÊNCIA, NÃO FOI FÁCIL PARA O COELHO DA PÁSCOA PINTAR AQUELES OVOS DE FORMAS TÃO ESTRANHAS. MAS ELE CONSEGUIU. USOU CORES MUITO BONITAS E FEZ PINTURAS DE VÁRIOS ESTILOS. E, ALÉM DOS OVOS DO REI, ELE PRECISAVA PINTAR MUITOS OUTROS, POIS NÃO É SÓ O REI QUE GOSTA DE GANHAR OVO DE PÁSCOA.

O COELHO PINTAVA UM OVO ATRÁS DO OUTRO, E ÀS VEZES ATÉ CONFUNDIA PÁSCOA COM NATAL.

NO DIA DA PÁSCOA, O COELHO SAIU BEM CEDINHO PARA DISTRIBUIR OS OVOS. NINGUÉM O VIU PASSAR, MAS NINGUÉM DEIXOU DE ENCONTRAR UM LINDO OVO DE PÁSCOA ESCONDIDO EM ALGUM LUGAR. NEM O REI.

NA VERDADE, AQUELA MANHÃ O REI NÃO ESTAVA COM A MENOR VONTADE DE PROCURAR OVOS. PREFERIA MIL VEZES DORMIR MAIS UM POUCO. MAS ELE TINHA QUE

CUMPRIR SUAS OBRIGAÇÕES REAIS E, MEIO SONOLENTO, SAIU EM BUSCA DOS OVOS DE PÁSCOA.

- É TODO ANO A MESMA COISA – ELE PENSOU.

ELE ERA UM BOM REI E LEVAVA TODAS AS TAREFAS MUITO A SÉRIO. NÃO DEIXOU DE PROCURAR EM NENHUM CANTO DO PALÁCIO. OLHOU ATRÁS DA CORTINA, EMBAIXO DA MESA ... E EM CIMA DA MESA TAMBÉM.

PARA OLHAR EMBAIXO DA CADEIRA ELE ATÉ FICOU DE JOELHOS, O QUE NÃO É MUITO PRÓPRIO PARA UM REI. FOI TUDO EM VÃO.

NO ANO ANTERIOR TINHA SIDO MAIS FÁCIL. SERÁ QUE O COELHO DA PÁSCOA TINHA SE ESQUECIDO DELE ?

CANSADO, O REI RESOLVEU SENTAR-SE NO TRONO. MAS ENTÃO ELE VIU ALGUMA COISA ...

QUE SURPRESA! QUE MARAVILHA! NUNCA NA VIDA O REI TINHA VISTO OVOS COMO AQUELES!

ELE ABRIU UM SORRISO QUE OCUPOU SEU ROSTO INTEIRO. FINALMENTE ACONTECIA ALGUMA COISA DIFERENTE!

- PRECISO CONHECER O COELHO DA PÁSCOA QUE ME TROUXE ESSES OVOS !

IMEDIATAMENTE ELE MANDOU APRONTAR A CARRUAGEM PARA SAIR EM BUSCA DO COELHO. OS DOIS FICARAM ESPANTADOS QUANDO SE VIRAM FRENTE A FRENTE. O COELHO CONTOU ONDE TINHA ARRANJADO AQUELES OVOS DIFERENTES E O REI QUIS IR ATÉ LÁ.

AS GALINHAS FICARAM NO MAIOR ALVOROÇO QUANDO VIRAM O REI CHEGAR. O QUE SERÁ QUE ELE QUERIA NO GALINHEIRO?

O REI ENCAROU AS GALINHAS, UMA POR UMA.

-QUEM DE VOCÊS BOTOU ESTES OVOS TÃO LINDOS ? – ELE PERGUNTOU, MOSTRANDO A CESTA CHEIA DE OVOS DE FORMAS DIFERENTES.

A GALINHA –CHEFE SE ADIANTOU E CACAREJOU:

- FUI EU! EU SOU A CHEFE DO GALINHEIRO.

ENQUANTO ISSO, A GALINHA PRETA CONTINUAVA ESCONDIDA NUM CANTO DO PAIOL. DE REPENTE O REI ENTROU, E ELA FICOU TÃO ASSUSTADA QUE BOTOU MAIS UM OVO. O COELHO DA PÁSCOA FOI LOGO DIZENDO:

-ESTA É A GALINHA QUE BOTA ESSES OVOS DIFERENTES.

MUITO FELIZ, O REI PEGOU O OVO MAIS BONITO DO MUNDO E O LEVANTOU PARA TODOS VEREM. AFAGANDO A GALINHA PRETA, ELE PEDIU:

- VENHA MORAR COMIGO NO PALÁCIO. EU QUERIA QUE TODAS AS MANHÃS VOCÊ BOTASSE UM OVO LINDO E DIFERENTE PARA MIM. E ASSIM ACONTECEU.

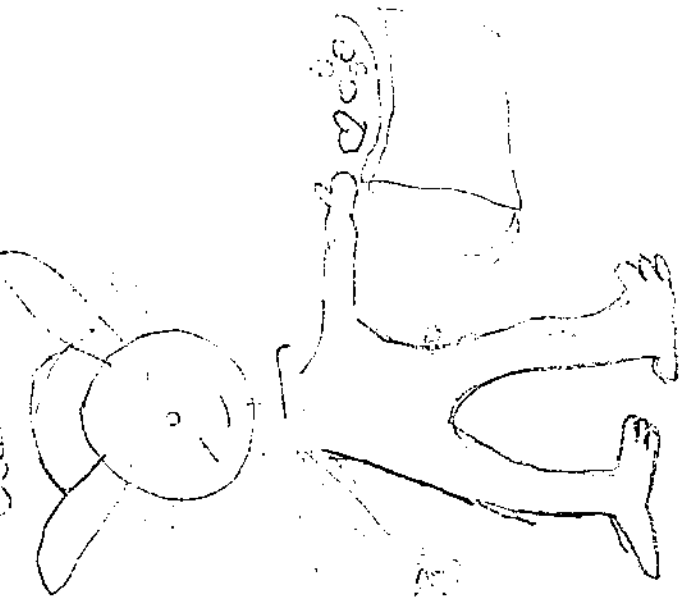
A GALINHA PRETA ENCONTROU O LUGAR IDEAL PARA VIVER. CADA OVO QUE ELA BOTAVA ERA UM MOTIVO DE ALEGRIA PARA O REI.

A Galinha

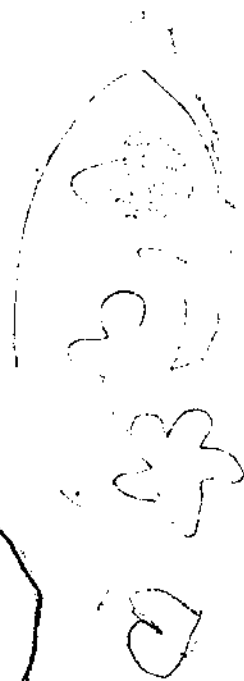
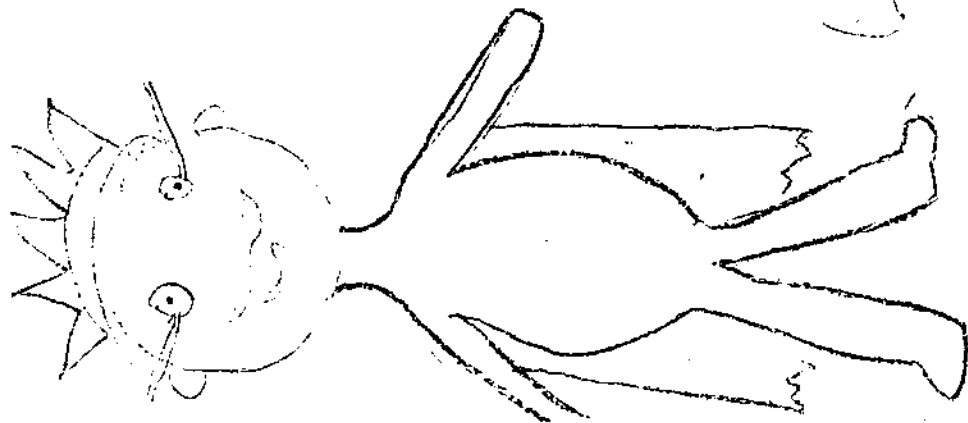
preta



Carolina



Pai



CHIEFE

Carolina

