

Ministério da Educação

2001

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores



Coletânea de textos

Ministério da Educação

2001

*Programa de Formação
de Professores
Alfabetizadores*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Coletânea de textos
módulo 1

Janeiro 2001

Apresentação

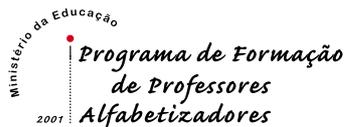
Introdução

- MIU1T1-** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Expectativas de Aprendizagem
MIU1T2- Contribuições do registro escrito
MIU1T3- Escrever é preciso! - *Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*
MIU1T4- Memórias
MIU1T5- Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização
MIU1T6- Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos
- MIU2T1-** Cem anos de perdão - *Clarice Lispector*
MIU2T2- Memória de livros - *João Ubaldino Ribeiro*
MIU2T3- Finá de ato - *Anônimo*
MIU2T4- Recomendações a uma professora iniciante
MIU2T5- Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas - *Telma Weisz*
- MIU2T6-** Elaborando um mapa textual
MIU2T7- Modelos de ensino e aprendizagem
- MIU3T1-** Píramo e Tisbe - *Ovídio*
MIU3T2- A história dos livros
MIU3T3- Assombrações de agosto - *Gabriel García Márquez*
MIU3T4- Amostras de escrita para análise - Ricardo e Antonio
MIU3T5- Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado - *Telma Weisz*
- MIU3T6-** Minha estação de mar - *Domingos Pellegrini Jr.*
MIU3T7- Darcy Ribeiro
MIU3T8- Eros e Psique - *Fernando Pessoa*
MIU3T9- Amostras de escrita para análise
MIU3T10- Contribuições à prática pedagógica - 1
MIU3T11- Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender
MIU3T12- Leitura orientada do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"
- MIU4T1-** Morte e vida Severina - *João Cabral de Melo Neto*
MIU4T2- Um eterno principiante
MIU4T3- Aeroporto - *Carlos Drummond de Andrade*
MIU4T4- Existe vida inteligente no período pré-silábico? - *Telma Weisz*
MIU4T5- Por que e como saber o que sabem os alunos
MIU4T6- Direitos imprescritíveis do leitor - *Daniel Pennac*
MIU4T7- Da utilidade dos animais - *Carlos Drummond de Andrade*
MIU4T8- Maria Angula - *Conto da tradição oral equatoriana*
MIU4T9- Contribuições à prática pedagógica - 2

- M1U5T1-** O primeiro beijo - *Clarice Lispector*
- M1U5T2-** O artista inconfessável - *João Cabral de Melo Neto*
- M1U5T3-** 500 anos de Brasil - *José Francisco Borges*
- M1U5T4-** Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem.
- M1U5T5-** Roteiro para planejamento de atividade
- M1U5T6-** Evolução da escrita da aluna Maiara
-
- M1U6T1-** Ítaca - *Kaváfis*
- M1U6T2-** As longas colheres - *História de tradição Sufi*
- M1U6T3-** Vó caiu na piscina - *Carlos Drummond de Andrade*
- M1U6T4-** O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem - *Telma Weisz*
- M1U6T5-** O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes - *Telma Weisz*
- M1U6T6-** Entrevistando um professor
- M1U6T7-** Orientação de leitura dos textos M1U6T4 e M1U6T5
-
- M1U7T1-** A linha mágica - *lenda francesa*
- M1U7T2-** Texto sem título iniciado por “Um jornal é melhor...”
- M1U7T3-** Considerações sobre as atividades do programa Ler para aprender.
- M1U7T4-** Cabo-de-guerra
- M1U7T5-** Texto em alemão 1
- M1U7T6-** Texto em alemão 2
- M1U7T7-** Alfabetização - *Parâmetros Curriculares Nacionais*
- M1U7T8-** Para ensinar a ler - *Rosaura Soligo*
- M1U7T9-** Verdadeiro ou falso?
-
- M1U8T1-** Lixo - *Luís Fernando Veríssimo*
- M1U8T2-** Colhendo os frutos da glória - *João Ubaldo Ribeiro*
- M1U8T3-** Zumbi
- M1U8T4-** Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura
- M1U8T5-** Contribuições à prática pedagógica - 3
- M1U8T6-** Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem (leitura)
-
- M1U9T1-** Concertos de leitura - *Rubem Alves*
- M1U9T2-** Isadora Duncan
- M1U9T3-** Felicidade clandestina - *Clarice Lispector*
- M1U9T4-** Alfabetização e ensino da língua
- M1U9T5-** Entrevistando Caetano Veloso
- M1U9T6-** Um apólogo - *Machado de Assis*
- M1U9T7-** Poema em linha reta - *Álvaro de Campos*
- M1U9T8-** Baleia - *Graciliano Ramos*
- M1U9T9-** Transcrição dos textos “A menina do chapéu verde” e “Os gatinhos”
- M1U9T10-** A menina do chapéu verde
- M1U9T11-** Os gatinhos
- M1U9T12-** Proposta didática de alfabetização
- M1U9T13-** O papel do professor - *Frank Smith*

MIU10T1- Aprender nunca é o que se espera!
MIU10T2- A moça tecelã - *Marina Colasanti*
MIU10T3- Língua - *Caetano Veloso*
MIU10T4- Quando o planejamento faz a diferença
MIU10T5- Contribuições à prática pedagógica - 5
MIU10T6- Planejar é preciso - *Rosa Maria Antunes de Barros*

MIU11T1- Conto de verão n.º 2: bandeira branca - *Luís Fernando Veríssimo*
MIU11T2- Para Maria da Graça - *Paulo Mendes Campos*
MIU11T3- Uma noite no paraíso - *Ítalo Calvino*
MIU11T4- Sobre a avaliação
MIU11T5- Descrição da proposta de avaliação



Caro professor cursista

Esta Coletânea de Textos é um importante subsídio à sua formação como cursista do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Embora os materiais tenham um valor muito inferior ao uso que proporcionam, seguramente, se não houver materiais, não haverá qualquer possibilidade de uso... Por isso, a Equipe Pedagógica desse Programa organizou um acervo de textos, para dar suporte ao trabalho proposto no Módulo 1 do Curso, que deverá ser organizado em seu Fichário, juntamente com o Caderno de Registro.

Você receberá os textos progressivamente, de acordo com seu significado para as atividades propostas. A parceria que o Ministério da Educação estabelece com toda instituição interessada em implementar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pressupõe o compromisso dessa instituição em reproduzir os textos, de forma que cada cursista possa compor o seu material de leitura, estudo e consulta.

Nosso compromisso é oferecer oportunidades para que você leia muitos textos literários, muitos textos de aprofundamento, muitos materiais de subsídio à sua prática educativa. Não apenas estes, da Coletânea, mas muitos outros que podem ampliar o seu horizonte cultural e o seu repertório de conhecimento pedagógico.

Os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais, os Cadernos da TV Escola e os livros que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola, são alguns dos materiais que o Ministério da Educação tem colocado à disposição das escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, dos educadores. Mas há muitas outras obras importantes, que todo educador tem o direito e a obrigação de conhecer. Por isso, as instituições que implementam o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores devem organizar um acervo de consulta e empréstimo para todos os formadores e professores cursistas.

Organize os seus textos, aproveite o melhor que puder essas leituras, registre e compartilhe suas experiências e mantenha aquecido o desejo de aprender cada vez mais a ensinar aos seus alunos. A qualidade da educação brasileira depende muito de você!

Secretaria de Educação Fundamental

*Um senhor toma o ônibus depois de comprar o jornal e o pôs embaixo do braço.
Meia hora mais tarde, desce com o mesmo jornal sob o mesmo braço.
Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas
que o senhor abandona num banco de uma praça.
Apenas fica só no banco, o monte de folhas se torna outra vez um jornal,
até que um rapaz o vê, o lê, e o deixa convertido em um monte de folhas impressas.
Apenas fica só no banco, o monte de folhas se torna outra vez um jornal,
até que uma velha o encontra, o lê e o deixa convertido
em um monte de folhas impressas.
Depois o leva para sua casa e no caminho o usa para enrolar meio quilo de acelgas,
que é para o que servem os jornais depois destas excitantes metamorfoses.*

Júlio Cortázar
(In Histórias de cronópios e de famas)

Todo material tem o valor que lhe é conferido pelo uso que dele se faz. Um texto é apenas uma porção de letras impressas, até que o leitor se aproprie do que ele diz e, então, dê alma às letras fazendo-as texto de fato. De certa forma, apropriar-se do texto do outro é torná-lo seu, é fazê-lo próprio também.

O objetivo desta Coletânea de Textos é subsidiar todo professor cursista em sua trajetória de formação, para que seja um alfabetizador cada vez mais competente e semeie leitura e escrita pelas escolas deste país. Os textos lidos pelo formador nos momentos de Leitura Compartilhada, os textos expositivos que aprofundam os conteúdos trabalhados no Curso, os textos que cada professor avalia terem qualidade suficiente para serem socializados com os companheiros do grupo, os próprios textos... todos têm lugar no Fichário, que abriga a Coletânea e o Caderno de Registro.

O desenvolvimento das competências profissionais dos educadores passa necessariamente pela ampliação do universo de conhecimentos e pela reflexão sobre a prática. Portanto, o Fichário pode progressivamente se tornar um aliado nesse processo: por meio dos textos lidos e do registro escrito, é possível não só aprender mais sobre os conteúdos da formação e analisar criticamente a prática profissional, mas também ampliar as capacidades de leitura e escrita, de interpretação e expressão.

Em seu livro *40 escritos*, (Editora Iluminuras, 2000) Arnaldo Antunes diz algo que traduz a certeza – que também temos – de que cada texto é único: "A frase que eu digo não será a mesma frase se sair da sua boca. Ou se eu a disser dentro de um período. Ou com outra ordem de palavras. Ou se houver uma trilha sonora ao fundo. Ou se mudarmos a trilha sonora. Ou se ela for escrita numa letra trêmula. Ou em tipo composto num jornal. Ou como letreiro de uma loja. Ou se dita só para testar o eco desta sala. Ou se for mentira. Ou se tiver uma platéia escutando."

Também cada leitura é única, singular... e o desafio é compartilhá-la, torná-la acessível ao outro e fazê-lo entender nosso ponto de vista. Afinal, a eficácia da comunicação está na aproximação máxima entre o que se pretendia dizer, o que efetivamente se disse e o que é compreendido. Esperamos que todos os professores cursistas não só leiam muitos textos e deles se apropriem, mas que produzam os seus próprios, para que muitos outros leiam. Conquistando cada vez mais essa aproximação entre o dito e o compreendido.

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Expectativas de aprendizagem

Para que os alunos possam ter assegurado seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos desenvolva as competências profissionais abaixo relacionadas. Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
- Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Expectativas de aprendizagem do Módulo 1

As propostas de formação que integram o Módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foram organizadas para que todos os professores alfabetizadores possam progressivamente:

- Conhecer as bases conceituais, os objetivos, os materiais e a natureza das propostas que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, bem como idéias e experiências das professoras do Grupo-Referência.
- Analisar o percurso pessoal de aprendizagem escolar e de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e atuação de professor.
- Monitorar o processo pessoal de formação considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas.
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva.
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos.
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação.
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no Curso.
- Relacionar os conteúdos trabalhados no Curso com a prática pedagógica.
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação.
- Conhecer a evolução das concepções e práticas de alfabetização que tiveram lugar no Ocidente, no século XX.
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas.
- Melhorar a capacidade de planejar produtivamente o trabalho pedagógico de alfabetização com textos, compreendendo como os conceitos de alfabetização e letramento se traduzem nas situações de ensino e aprendizagem.
- Aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização e utilizar esse conhecimento para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado.

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesma
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos, especialmente quando ainda não se alfabetizaram.
- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria.
- Planejar intervenções pedagógicas adequadas.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico.
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos.
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade.

Contribuições do registro escrito

O Caderno de Registro é o lugar de:

- fazer anotações pessoais;
- escrever conclusões das atividades;
- documentar as sínteses das discussões;
- avaliar o trabalho de formação que está sendo realizado e as atividades propostas;
- registrar dúvidas e perguntas que não foram respondidas pela discussão;
- anotar observações sobre os textos lidos;
- realizar tarefas propostas etc.

Por meio do registro escrito, é possível ao formador:

- documentar o trabalho realizado;
- anotar observações sobre o grupo;
- refletir sobre o processo de formação que vivencia enquanto formador;
- controlar o desenvolvimento do trabalho em função do planejamento;
- anotar dificuldades e soluções para problemas identificados;
- avaliar as atividades, as unidades, os módulos e o Curso;
- ter material de consulta para elaborar relatórios de trabalho etc.

Por meio do registro escrito, é possível ao Professor:

- documentar os conhecimentos adquiridos, dúvidas, sínteses, relatos da prática pedagógica e questões para discussão coletiva;
- refletir sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática pedagógica;
- recuperar o que foi aprendido e projetar novas aprendizagens;

- dialogar com as próprias representações, modificando-as gradativamente quando for o caso;
- refletir para buscar explicações e soluções para os problemas didáticos;
- compreender melhor as questões que se colocam para os alunos, inclusive em relação à própria escrita;
- documentar e socializar as experiências vividas;
- criar meios para melhor organizar os estudos;
- fazer anotações das leituras realizadas etc.

Escrever é preciso!

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

Clarice Lispector

A escrita é um ato difícil. Escritores, compositores, jornalistas, professores e todos os profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho, em geral dizem que "suam a camisa" para redigir seus textos. Mas dizem também que a satisfação do texto pronto vale o esforço de produzi-lo.

Há muitas falsas idéias sobre a escrita.

Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras, e que para estes as palavras "saem mais fácil". Não é verdade. Escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercitação: o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada.

Há quem pense que só os que gostam devem escrever. Não é verdade. Todos que têm algo a dizer, que têm o que compartilhar, que precisam documentar o que vivem, que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho, que ensinam a ler e escrever... precisam escrever. Por isso, nós, professores, precisamos escrever: porque temos o que dizer, porque temos o que compartilhar, porque precisamos documentar o que vivemos e refletir sobre isso, e porque ensinamos a escrever – somos profissionais da escrita!

Se a escola não nos ensinou a intimidade com a escrita e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!

Luís Fernando Veríssimo, escritor talentoso, declara-se um gigolô das palavras e nos incentiva e aconselha*:

"[...] a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis.

[...] Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: Dizer "escrever claro" não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover...)

* Extraído de *O nariz e outras crônicas*, Coleção "Para gostar de ler", Editora Ática.

[...] Minha implicância com a Gramática na certa se deve a minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas [...] vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas a exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família, nem o que os outros já fizeram com elas. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical de suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquio ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber "quem é que manda."

O Caderno de Registro é para que todos os participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores possam mostrar "quem é que manda" na linguagem escrita, e desenvolver o talento de documentar o processo pessoal de formação e o talento de refletir sobre a prática com a ajuda da escrita, um poderoso recurso nesse sentido.

Este Caderno será utilizado em todo o Curso e será uma testemunha documental do processo de aprendizagem de cada um. Nele, serão impressas as marcas pessoais que revelam olhares diferentes em diferentes momentos: impressões, perguntas, comentários, sentimentos, angústias, orientações, reflexões, teorizações... Prioritário é lembrar que o tempo e o espaço não fazem parte de uma arena imutável, que somos agentes transformadores e que podemos energizar o Caderno, gota a gota, como memória nascente.

"Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever."

Clarice Lispector

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Memórias

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever...

Carlos Drummond de Andrade

E não me esquecer, ao começar o trabalho de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo do delírio e erro.

Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade, pois quando erro é que saio do que entendo.

Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender, terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu caminho.

Clarice Lispector

[...] para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, que seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs. [...] A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a nadar. Mas isso nada adianta. Hoje sei nadar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.

Walter Benjamin

Quando me perguntam, porém, como aprendi a ler, quais os métodos, quais as regras, não posso responder porque não guardo a menor lembrança. [...]

Desde pequenina eu era louca por narrativas, e toda quarta-feira chegava em casa o *Tico-tico*, revista infantil publicada no Rio de Janeiro; eu a aguardava ansiosa e folheava para ver as figuras, até que um dos adultos tivesse um momento para ler-me as histórias. Pois um dia, ao olhar, na última página, os quadrinhos em que se pavoneavam o loiro Chiquinho, e o pretinho Benjamim, com o cachorro Jagunço, li o que estava embaixo de cada quadrinho! Muito espantada, corri para mamãe, que estava costurando à máquina, para quem fiz a extraordinária demonstração. Ela não conseguia acreditar; abriu outra página ao acaso e lá fui tropeçando nas sílabas, lendo enroladamente as palavras, mas lendo! E quando papai voltou do trabalho, à tarde, nova demonstração em páginas ainda desconhecidas.

Sabia perfeitamente que esta descoberta deliciosa, que me livrara da espera dos adultos para conhecer o que estava escrito, era proveniente daqueles momentos longos e enfadonhos na sala de aula, ouvindo distraidamente ensinamentos que não me eram diretamente endereçados, ou então fazendo desajeitados rabiscos que a mestra olhava com desânimo. Por que magia tal acontecera? Mistério! Os dias passados na Caetano de Campos adquiriram então outro sentido, outro atrativo. Talvez proviesse do saber ler, esse achado mirabolante, a predileção que desenvolvi a partir de então pelo brincar de escola, que eu propunha incansavelmente a irmãos e primos – os alunos, naturalmente! –, que em geral o repeliam com vigor."

Maria Isaura Pereira de Queiroz*

No meu primeiro dia na escola, ficou gravado em minha memória, o momento em que cheguei com meus pais e fui levada para a sala. Estava um alvoroço, tanta gente, adultos falando alto, crianças chorando. Eu entrei fui apresentada à professora. Era um colégio de freiras e a professora era Sra. Helena.

Meus pais foram embora, fiquei quieta, esquecida em um canto da sala, acho até que chorei, me senti perdida.

Com o tempo não me lembro do processo, mas lembro que me adaptei e guardei algumas passagens que considero pertinentes para o momento. Minha professora dividia a turma em três colunas: duas filas no canto esquerdo da sala ficavam os alunos classe "C" (fracos), no meio os classe "A" (fortes) e no lado direito os alunos classe "B" (médios). Eu ficava mais na coluna da direita, isso ficou tão forte que só consegui me libertar na 8ª série.

Uma outra coisa que me ficou gravado, no final do dia nós fazíamos uma fila com a mão estendida para a professora e ela ia escrevendo um número na nossa mão, representando a nota do dia, para mostrar aos pais. Quando eu tirava nota baixa, fechava tanto as mãos, suava tanto que quando papai vinha me buscar o número estava quase apagado. Minha sorte era que meus pais não se ligavam nessa estratégia da irmã.

Tinha um momento do dia em que a Sra. Helena; ia chamando aluno por aluno para ler a cartilha, até hoje me lembro perfeitamente como ela era. A professora pedia que disséssemos o alfabeto que estava impresso na contracapa da cartilha, para depois passar para as lições. Porém tem um fato que eu gostava muito, era na hora do recreio. A Irmã ia para o pátio, brincava de roda, de estátua, de bola, era uma farrá, essa era a melhor hora do colégio, era tão boa que quando a gente passava para a 1ª série íamos brincar junto com a Irmã na turma da pré-escola.

**Professora Séfora Maria Farias
Maceió-AL**

* A autora é ex-aluna do Instituto de Educação Caetano de Campos. Texto extraído de: Maria Candida Delgado Reis. *Caetano de Campos - Fragmentos da instrução pública no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1994.

Estava perto o Grande Dia... meu irmão mais velho já estava na escola. Olhava para seus cadernos, seus livros, tinha só 6 anos e ainda não podia. Meu Deus, ainda não podia! Os 7 anos completei, mas sofri um bocado. A escola me aguardava, não andava, voava.

Minha professora não era uma pessoa, era uma fada bem rígida que iria me ensinar a ver o mundo letrado.

Aprendi a ler com bastante rapidez. Gostava de tudo: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais e a professora não precisava comigo usar de rigidez.

Tinha um problema: o Desenho não tinha jeito, não conseguia fazer e isso me fez fechar para esse mundo, mas, mesmo assim, não matou o meu sonho.

Sou professora, sei que é vocação, tenho algo de minha primeira mestra: o amor, a rigidez, o gosto pela leitura. Com isso, eu sei que vou vencer os desafios da Educação.

Professora Edilene M. Nascimento dos Anjos
Carnaíba-PE

Receita de uma boa leitora e escritora

Ingredientes

- 1 menina interessada nos livros dos irmãos.
- 3 irmãos leitores de contos infantis e gibis.
- 1 professora de 1ª série séria e competente.
- Pais preocupados com a alfabetização dos filhos.
- 6 livros infantis.
- 4 gibis.

Modo de fazer

- 1) Coloque 1 menina junto aos irmãos em 1 quarto ou sala silenciosa e junte os 6 livros e 4 gibis (variados) todos os dias, em um horário determinado, de preferência antes do jantar.
- 2) Verifique se os pais estão atendendo às expectativas e necessidades da menina com compreensão, atenção e carinho.
- 3) Matricular a menina na 1ª série. Na 1ª série a menina deve encontrar 1 professora séria, que possibilite que ela continue lendo os livros e os gibis.
- 4) Depois de alfabetizada e com muito interesse, a menina torna-se uma boa leitora e escritora.

Professora Liria Maria
Hortolândia-SP

Alfabetização socioconstrutivista®

Ler cuidadosamente antes de usar.

Uso pediátrico e adulto.

Composição	Planejamento	100 mg
	Dedicação.....	100 mg
	Intervenção-mediação	100 mg
	Credibilidade.....	100 mg
	Mobilização.....	100 mg
	Diversidade de textos	100 mg
	Amor	100 mg

Informação ao professor

O processo de alfabetização precisa ser reconstruído. Para isso, devemos estudar muito e contar com teorias que embasem, que orientem o nosso trabalho. Aprendemos construindo e, para construir, temos que pensar. O professor deve ser mediador e saber como a criança aprende. É importante o trabalho em grupo. Caso surjam dúvidas desagradáveis durante a alfabetização, aconselha-se estudar mais e planejar melhor, selecionando novas atividades que favoreçam uma alfabetização eficiente.

Indicações

É indicada a todas as crianças, sem distinção de idade, cor, raça, religião ou classe social, e a jovens e adultos que ainda não tenham feito uso do medicamento.

Contra-indicações

Não tem.

Precauções

O trabalho deve estar centrado nos textos. É fundamental trabalhar com textos diversificados. Mas esse trabalho, para ser eficaz, depende da intervenção que o professor vai fazer.

Reações Adversas

Professores que não acreditam na capacidade da criança de aprender e não acreditam que ela aprende construindo seu conhecimento devem ser advertidos da possibilidade de a criança não se alfabetizar com sua ajuda.

Posologia

Textos diversificados, atividades de acordo com o nível de aprendizagem que a criança se encontra, num total de pelo menos quatro horas diárias. Advertimos que quando as atividades não são administradas em conformidade com as doses preconizadas e não são mediadas corretamente pelo professor, não se promove alfabetização significativa.

Uso sob prescrição pedagógica.

**Responsável técnica: Professora Ligia F. Jacomini Machado
Mandaguari – Paraná – Brasil**

Tempo de escola

Eu vou lhe contar agora
Um pouquinho do passado
Do meu tempo de escola
De aluno educado

Logo cedo eu chegava
Com farda original
Alegre e sempre em fila
Cantava o Hino Nacional

A minha escola era grande
Com um enorme jardim em frente
Na hora do recreio
Juntava era muita gente

Tinha uma cartilha azul
Colorida e engraçada
Com as letras muito grandes
Que eu lia salteadas

Pro Maria era calma
Meiga como uma flor
Quando a gente errava
Ela dizia "faz de novo, meu amor"

Mas... lá tinha uma diretora
Com uma grande palmatória
Quando a gente aprontava
Então... era outra história

Ao lembrar da minha escola
Revivo muitas lembranças
Dos colegas, dos professores
Do meu tempo lindo de criança.

**Professora Grace Motta
Salvador-BA**

Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização

Memórias – Escrito em que alguém conta sua vida
ou narra fatos a que assistiu ou de que participou.
(Dicionário Aurélio)

As folhas seguintes são para a escrita de suas memórias. Procure lembrar do tempo em que você aprendeu a ler e escrever, recuperando os momentos marcantes, os professores, as dificuldades, as conquistas, os desafios, os sentimentos envolvidos... A partir dos fragmentos de suas lembranças, escreva as memórias desse período. Os textos transcritos no texto "Memórias" (Coletânea de Textos M1U1T4) foram escritos nos mais variados gêneros: poesia, bula, receita, biografia, cordel, conto... Alguns são de escritores profissionais e outros são de escritores professores, participantes do Programa Parâmetros em Ação em diferentes lugares do país. Transcrevemos esses textos para compartilhar com você algumas possibilidades de utilizar a linguagem literária para tratar da experiência pessoal e para que você tenha algumas referências – e, a partir delas, encontre a sua própria forma de redigir suas memórias.

Agora é com você. Não se preocupe em inventar nada muito diferente (não é preciso!), trate apenas com cuidado a escrita da sua experiência de alfabetização: pense que o que você tem a dizer vale a pena... Se quiser, você pode escrever de maneira simples, sobre coisas simples, mas de forma literária: a literatura prima pelo uso estético da linguagem, independente do assunto. Aqueça o braço, escolha um gênero, imprima desejo e busque o prazer de escrever, o mais íntimo e solitário que se possa imaginar... Faça primeiro um rascunho para poder acrescentar tudo que for lembrando e, quando julgar o resultado adequado, passe então a limpo o seu texto, para que seja compartilhado com os colegas do seu grupo de formação.

[...] O que é peculiar ao gênero literário das memórias é que a reconquista do vivido não é somente um trabalho de restauração, mas sobretudo um esforço de renovação. Ao narrar tão fielmente como puder o que fez, viu e sentiu na vida, o homem observa os acontecimentos e as pessoas com a inteligência e a sensibilidade que são dele, no momento em que escreve, e não aquelas que eram suas, nos tempos que procura arrancar do olvido. Em tais condições, a apresentação dos fatos passados incute-lhes, sem dúvida, um sentido renovado, ou, pelo menos, extrai deles um conteúdo vital, que podia não ser identificável, quando ocorriam.

Afonso Arinos de Melo Franco
In *A alma do tempo*

[...] A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro duma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado.

Marcel Proust
In *A sombra das raparigas em flor*

A large rectangular area with a red border, containing 25 horizontal black lines for writing.

Trajетória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos

Depoimentos

Maria Cláudia Perna da Silva

**Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo
Educação Infantil – Turma de 6 anos**

Desde pequena quis ser professora. Sempre em minhas brincadeiras alguém devia ir para a escola. Ah, eu adorava! Na minha família também tem muitas professoras e eu sempre ouvia delas: "é muito bom ser professora"; "trabalhar com crianças faz a gente esquecer os problemas"; "o único problema é o salário".

Enfim, cresci ouvindo maravilhas sobre a profissão e, apesar do medo de "passar fome" com o salário pouco generoso, fui me apaixonando pela idéia. Meu primeiro emprego foi em uma escola particular do meu bairro. Eu tinha 14 anos e apesar de não ter formação tudo dava certo porque as atividades estavam prontas e quando as crianças não entendiam ou não terminavam alguma das atividades era eu quem fazia por elas. Eu achava muito fácil e como gostava de crianças resolvi estudar para ser professora.

Então, aos 16 anos, parei de trabalhar para estudar. Cursei durante quatro anos, em período integral, o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), promovido pelo Governo do Estado de São Paulo.

Neste curso aprendi muito, principalmente, que o professor não é e nem pode ser o dono do saber, que ele tem que ir em busca de mais conhecimento para ajudar seus alunos e assim por diante.

Neste curso tive uma professora de Metodologia da Língua Portuguesa, Sueli Maximiniano, que me ensinou muito. Quando eu contava as minhas experiências na sala de aula, ela nunca dava respostas imediatas ou criticava. Em suas aulas, tinha boas estratégias para que cada um repensasse suas práticas, considerando a intencionalidade educativa: o por que, o que, o como e o para que

de tudo o que apresentávamos para os alunos. Com o tempo avalei que meu primeiro trabalho foi uma experiência profissional muito ruim. Percebi que as propostas apresentadas para os alunos não tinham fundamento nenhum. Eu apenas "aplicava" as atividades, sem pensar nos objetivos, nas estratégias, conteúdos e agrupamentos, ou seja, apenas cumpria com as exigências da escola, sem entender por que fazia daquela forma.

Depois de formada comecei a trabalhar na Creche Central da USP (Universidade de São Paulo). Estou lá há sete anos e trabalho com uma equipe de funcionários sérios que acreditam na educação. Sei que ainda estou em formação e vou estar sempre. Reconheço a importância do trabalho coletivo e da construção da autonomia intelectual, para o professor tomar decisões e escolher caminhos coerentes com sua concepção.

Hoje, sinto falta de um curso superior porque os cursos que faço são bons, me ajudam, porém acho que é pouco. Eu quero mais!

Gosto muito de ser professora, sei que ainda tenho muitas falhas, mas também sei que no momento faço o melhor que posso.

Regina Galvani Cavalheiro

Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo

Educação Infantil – Turma de 6 anos

Meu nome é Regina, sou professora formada em Magistério e Pedagogia há cerca de treze anos, atualmente trabalho na Creche Central da USP (Universidade de São Paulo) com um grupo de crianças entre 5 e 6 anos.

E foi assim que tudo começou...

A primeira vez que entrei em contato com educação escolar eu tinha 16 anos, foi meu primeiro emprego. Era uma creche mantida pela igreja do meu bairro, lá eram atendidas crianças entre 2 e 6 anos, filhos de pessoas da comunidade de baixa renda. A maioria dos pais trabalhava fora, outros deixavam seus filhos na creche por não poder alimentá-los. Procurei esse emprego pela antiga vontade de ser professora, isso era algo que dizia desde pequena: seria professora quando crescesse. Foi uma boa experiência, fiquei nesse lugar cerca de um ano com um grupo de crianças de 3 e 4 anos.

O trabalho nessa creche era o que podemos chamar de assistencialista, ou seja, estávamos ali para cuidar da alimentação, higiene e saúde, sendo que, nenhuma dessas áreas eram entendidas pela direção como partes de um trabalho pedagógico. Nos momentos de sala com as crianças eu era orientada para cantar músicas, propor desenhos mimeografados para pintar, brincar ou ir ao parquinho.

Eu gostava de trabalhar lá, mas queria fazer serviço de professora como o que era feito com as crianças de 6 anos, nesse grupo foi contratada uma professora formada e ela sim "dava aula": fazia propostas de escrita, matemática etc...

Durante todo o ano fiquei questionando a diretora sobre essa diferença com as crianças: por que os menores não tinham aula, qual era o problema. Se fosse por causa da minha formação, eu me propunha a aprender, ter aulas com a outra professora, qualquer coisa seria melhor que aquela indiferença sobre meu trabalho e meu grupo de alunos. No entanto, sempre desconversavam dizendo que não era necessário, que seria maçante para os pequenos terem aulas como o pré, além disso, eles nem estavam em idade escolar; só estavam ali para os pais trabalharem ou serem olhados por nós.

Pela minha pouca idade, falta de experiência e, principalmente, falta de estudos específicos eu não conseguia sair do desconforto, enfrentar uma conversa mais adulta que resultasse em ações produtivas e sérias.

Essa experiência foi muito boa, pois nessa escola comecei a perceber que ser professora ia além do sonho de criança, e também foi onde comecei a construir meu ideal de professora. O resultado foi a certeza de que ser uma boa professora exigiria estudar muito para não ser vencida por falta de argumentos conscientes e profissionais. Percebi também que, como professora, poderia acreditar mais na capacidade e vontade das crianças em aprender. Essa experiência foi marcante para minha decisão em cursar Magistério e Pedagogia.

Na época dessa decisão eu havia mudado de São Paulo para o interior, onde fiz esses dois cursos, e a partir de experiências como aluna adulta fui refletindo e tirando algumas conclusões para minha trilha profissional.

"Saber por que se pede determinada atividade para um aluno é fundamental para um trabalho sério que traga boas aprendizagens."

Apreendi isso com uma professora do Magistério, que nos pediu para elaborarmos duzentos, sem exageros, duzentos planejamentos de Língua Portuguesa para alunos fictícios de 2ª série do 1º grau, contemplando conteúdo, estratégia, recursos, nome da atividade, avaliação. No começo achei que seria interessante para o futuro, já pensou que bom ter um montão de planejamentos prontos?

Mas, uma coisa estranha começou a me incomodar com aquela atividade, algo perturbava... Enfim, descobri: nada daquilo seria olhado pela professora, ela não teria tempo de corrigir tudo para que pudéssemos discutir cada planejamento.

A minha professora descobriu sua desorientação no exato momento em que eu a questioneei sobre as devolutivas e, muito sem graça, suspendeu o trabalho para todos. Ela deve ter percebido que propôs uma atividade sem o menor planejamento por parte dela, sem o menor compromisso educacional, sem a menor idéia de como aquele trabalho ajudaria seus alunos a aprender.

"O professor deve ser um parceiro na aprendizagem de seus alunos, ser um bom mediador, se permitir aprender com os conhecimentos de seus alunos e poder refletir sobre sua prática."

Essa certeza adquiri de uma maneira bem amarga! Cursava o Magistério, em uma aula de língua portuguesa e a professora nos pediu para elaborarmos uma aula sobre qualquer disciplina para exposição em sala. Essa professora era a que eu mais gostava, pois sempre permitia que discutíssemos, refletíssemos sobre as atividades e outras questões. Estava mais próxima do que eu acreditava que um professor deveria ser.

Bem, para o tal trabalho nos pediu para que durante as exposições prestássemos atenção nas possíveis variações, pontos a repensar, pontos negativos ou positivos etc. Estava indo tudo bem, meus amigos só elogiavam as exposições o que não proporcionava discussões, nem reflexões. A aula foi me incomodando tanto que em determinada hora não agüentei e comecei a colocar também pontos que considerava bons para repensarmos, como o trabalho valia nota os meus amigos só faltaram me linchar na sala. A professora deixou que discutíssemos sozinhos, ela apenas esperou o sinal tocar para sair da sala, como se nada fosse de sua responsabilidade.

Nesse dia, ela passou a fazer parte do quadro dos professores que para mim não serviam como bons exemplos.

Essa professora perdeu uma boa oportunidade de aprender com o meu jeito de ver as coisas, com o jeito em que estávamos levando a discussão, perdeu a oportunidade de intervir como um parceiro mais experiente e com maior possibilidade de argumentar e fazer o grupo crescer, perdeu a chance de aprender com a situação, com o conhecimento na ação.

"Copiar textos idênticos ao livro não serve para sabermos o que um aluno entendeu do assunto."

Ainda como aluna passei pela experiência de ter que responder a questões de prova exatamente como estavam no livro, caso contrário, seria reprovada. Tive uma professora de Psicologia da Educação que desistiu de tentar corrigir minhas provas, pois ela insistia em procurar as frases feitas e eu insistia em transformá-las para mostrar à professora que existiam outras maneiras de escrevermos o que compreendíamos. Após algumas provas, ela percebeu que não conseguiria trabalhar de outro jeito, então me dava logo dez e fazia questão de não usar minha prova para comentários ou exemplos.

"Uma atividade pode ser repetida inúmeras vezes desde que a cada vez o professor tenha avaliado seu planejamento desde o início para constatar sua validade atual, sua adequação ao grupo real de trabalho."

Certa vez, agora já atuando como professora, observei uma colega procurando atividades e provas anteriores, de muitos anos atrás, para trabalhar conteúdos novos com os alunos. Fiquei intrigada e quis saber como ela aproveitaria o material, simplesmente ela xerocou e aplicou aos alunos como fazia todos os anos desde que elaborou o material.

Fiquei sabendo pelas próprias crianças que tudo era fácil com essa professora, pois eles já sabiam como seria tudo do começo ao fim pelos irmãos e alunos antigos. Fiquei preocupada, porque essas crianças cedo ou tarde descobririam que na verdade elas foram enganadas, pois a professora não ensinou como se estuda, não deu a oportunidade de ampliarem seu acervo de conhecimentos.

Por essas e outras constatações fui selecionando cada vez mais os lugares que poderia trabalhar e os lugares também me selecionavam, pois em muitos eu era um problema porque não aceitava fazer as coisas sem explicações. Até o dia em que fui convidada para assumir uma classe de Educação Infantil em uma escola particular que, segundo as informações, era uma escola nova e construtivista.

A alfabetização nessa escola começava já no primeiro grupo com crianças de três anos. Trabalhava-se com escrita de todas as formas possíveis, aprendi muitas atividades diferentes das tradicionais, jeitos novos de encaminhar os conteúdos. Fiquei um ano nessa escola, fiquei muito feliz quando vi todos meus alunos lendo e escrevendo. No entanto, o que eu tinha feito naquele ano era uma mistura ou reforma do ensino tradicional e isso me incomodava, porque nem sabia o que tinha dado certo, por que e como as crianças aprenderam, isso seria muito importante para que eu conseguisse ter sucesso nos próximos anos. Mesmo assim, estava melhorando porque nessa escola me senti mais feliz. Nela eu pude criar, modificar, discutir com outras professoras e isso ajuda muito um profissional a crescer e avançar.

Nessa época, voltei a morar em São Paulo e passei por aulas eventuais em várias escolas, até chegar na creche da USP. Foi quando, finalmente, consegui respostas e entender minhas críticas, idéias, experiências...

Durante todo o tempo eu questionava as aulas que eram dadas, sem realmente tocar na questão: concepção de educação!

As professoras que me angustiavam, na verdade estavam sendo coerentes com as idéias, crenças e conhecimentos que tinham sobre educação. Eu é que já tinha outra idéia, mas como não tinha conhecimento suficiente ficava apoiada apenas nas experiências, constatações e muita, muita intuição.

Trabalhando na creche da USP aprendi que um trabalho sem discussão, sem reflexão, avaliação e estudo não é nem um pouco construtivista. Aprendi que a educação tradicional é aquela que, resumidamente, acredita que o professor ensina e o aluno aprende. Era isso mesmo que me aborrecia!

Com as reflexões sistemáticas, fui conseguindo justificar cada experiência e assim, fui me tornando mais "dona" da minha prática, mais autora de minhas ações, analisando meu trabalho com mais consistência.

Agora sei que as atividades que propomos para as crianças estão intimamente ligadas à concepção, ou seja, ao que acreditamos que seja educação.

Uma boa bússola para orientar nosso trabalho e sempre estarmos alertas encontramos naquelas famosas perguntinhas ao próprio planejamento: o que, para que, como, para quem farei essa atividade?

Alguns dizem que trabalhar dentro da concepção construtivista é difícil, trabalhoso, mas para mim é trabalhar com consciência, conhecimento, é crescer sem parar, é acreditar na capacidade das crianças em aprender, é ser um professor atuante, participativo no processo de aprendizagem, é levar propostas que provoquem os alunos a pensar e utilizar seus recursos para achar soluções, é ser informante por ser mais experiente, é sempre buscar mais conhecimento para trabalhar em sala, é lembrar-se sempre que todos têm conhecimentos – cultural, social e outros – para contribuir. Enfim, é estar vivo profissionalmente!

Neste momento, estou participando desse programa de formação para professores alfabetizadores, estou aprendendo mais sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. É um momento muito importante, porque discutir com outros profissionais a nossa prática é refletir sobre ela e principalmente ressignificá-la. Tenho passado por alegrias, euforia, cansaço, frustração, conquistas, descobertas, dificuldades... não desisto de aprender, porque esse foi o caminho que escolhi... aprender sempre!

Nossa turma

A creche onde trabalhamos atende aos filhos de funcionários, professores e alunos da Universidade de São Paulo, o que resulta em uma diversidade cultural, econômica e social muito rica. De fato, a diversidade é muito interessante, pois tanto os adultos como as crianças aprendem com as diferenças, ampliam sua visão, opinião e saberes a respeito do mundo.

Nós, adultos, aprendemos a desmistificar muitas das idéias preconceituosas que, ao longo de nossas vidas nos foram passadas como verdades, como por exemplo: criança pobre não aprende, não consegue ler, ou criança rica sabe mais, é mais fácil aprender para elas, entre outras. Com nossas observações e reflexões nesses anos de experiência em sala, destuímos a validade dessas idéias preconceituosas e sabemos que os avanços nas aprendizagens dos alunos dependem, principalmente, de nossos planejamentos, orientações, observações individuais, tudo isso balizado por nossa concepção de ensino e aprendizagem.

Nós, em 2000, dividimos o mesmo grupo de pré, com crianças de 6 a 7 anos que permanecem diariamente de 9 a 12 horas na creche. É um grupo com 21 crianças e bem agitado, interessado, falante, crítico. A maioria do grupo frequenta a creche desde bebê. Pelo trabalho que é realizado na creche, as crianças entram em contato com a escrita, desde os berçários, através das fichas com seus nomes, dos cartazes com imagens e dos livros de histórias.

Durante o percurso na creche, as crianças participam de diferentes projetos nas diversas áreas de conhecimento e chegam ao pré com um bom acervo de conhecimentos e com procedimentos de estudante mais consolidados.

No início do ano, precisamos identificar o que cada um já sabe para que possamos planejar mais objetivamente nossas atividades. Para realizar um levantamento dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita, propomos atividades de listas e, em seguida, pedimos que leiam o que escreveram. Por exemplo, se pedimos uma lista de doces para um aniversário, ditamos cada doce sem a preocupação de ditar como se escreve, depois pedimos que leiam o que escreveram mostrando onde está escrito o que estão lendo.

Diante das hipóteses de escrita de cada um é que pensamos nos agrupamentos mais significativos para as aprendizagens dos alunos. Para explicar melhor, vamos apresentar alguns dados:

Total: 21 crianças

- 3 já estavam alfabetizadas;
- 16 já reconheciam letras, nomes, algumas palavras, porém não escreviam convencionalmente;
- 2 se recusavam a realizar as atividades, o que dificultava nossa observação.

Para que todos se alfabetizem até o final do ano, precisamos pensar em atividades e parcerias produtivas.

Como temos muitas crianças, dividimos o grupo para conseguirmos observar todos. Anotamos as crianças que observamos a cada dia para acompanhar todo o grupo. Essas observações são fundamentais para planejarmos as atividades, pensarmos nos desafios e organizarmos os agrupamentos.

Fazemos esse levantamento à medida que notamos mudanças nas hipóteses ou notamos que os agrupamentos atuais não estão sendo mais eficientes para promover avanços nos saberes das crianças.

O nosso trabalho é interessante, porque contamos com as diferenças como aliadas. Aliás, a diversidade de saberes no grupo é uma garantia de um aprendizado mais rápido.

Nosso grupo está indo de vento em popa! Nosso objetivo é que até o final do ano todos estejam lendo e escrevendo. Para nós, a Educação Infantil tem um grande valor e responsabilidade sobre a alfabetização, porque quanto mais conseguirmos alcançar com as crianças, melhor para elas, já que não dispomos de garantias institucionais. Ou seja, depois da creche não sabemos que escola irão frequentar, a concepção de ensino e aprendizagem dos professores, por isso quanto mais souberem sobre a língua que se escreve, sobre o sistema de escrita, quanto mais preparados estiverem para ingressar na 1ª série, melhor para elas.

Ana Lúcia Brito

Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo

Educação Infantil - Turma de 6 anos

Sou formada no curso de Pedagogia há vinte anos.

Minha formação, desde o primário (hoje, Ensino Fundamental) até o curso superior, foi baseada no método tradicional, em que o professor tem o domínio do conhecimento e o aluno cumpre o papel de mero espectador, ou seja, receptor das informações do mestre.

Levei algum tempo para trabalhar com educação, pois quando cursava a Faculdade eu exercia a função de programadora de produção numa fábrica de peças do vestuário. Mesmo após o término do curso, continuei trabalhando na empresa por mais cinco anos.

A razão de ter permanecido na empresa por mais tanto tempo se deve ao fato de não ter o curso de Magistério: pela legislação vigente na época, só o diploma do curso de Pedagogia não me dava direito de lecionar para 1ª a 4ª série, ou mesmo para Educação Infantil, nas escolas estaduais e municipais.

Em 1986, fui educadora em uma escola particular de pequeno porte, onde lecionei até 1990, mas nunca perdi o interesse em trabalhar numa escola estadual ou municipal.

Assim que ficava sabendo de concursos, logo me inscrevia, na esperança de conseguir uma vaga como professora. As decepções aconteciam: era aprovada, mas não conseguia ingressar pelo fato de não ter o diploma do curso de Magistério.

Fui orientada pelas pessoas da delegacia de ensino a recorrer, através de documentações. Seguindo a orientação, mandava a documentação para análise e a resposta era a mesma: indeferido.

Bom, apesar dos pesadelos, não desisti de correr atrás do sonho. Um dia, fiz inscrição numa escola estadual do município do Embu e consegui uma vaga como professora para salas de 5ª série, em caráter temporário, ficando lá por dois anos.

Há oito anos, trabalho numa creche ligada ao serviço social da Universidade de São Paulo, dentro do campus universitário.

Quando cheguei à creche, percebi que a concepção de ensino e aprendizagem era diferente daquela que eu conhecia.

Era tudo muito novo nessa instituição. Havia abordagens e propostas pedagógicas diferentes, em que desde o ambiente até as atividades faziam parte da construção do conhecimento e autonomia da criança. Além da concepção, havia também um trabalho coletivo entre as educadoras do grupo. Tudo tinha que acontecer simultaneamente.

Anteriormente, estava acostumada a trabalhar apenas executando os planejamentos existentes nas escolas.

O fato de trabalhar com constante avaliação da prática em sala de aula nos faz buscar novos conhecimentos.

Através de cursos especializados, leituras e trocas com outros profissionais para adequação dos planejamentos pude avançar em meu processo de formação.

Hoje, participo de um grupo de formação e percebo que, apesar de ter avançado em meus conhecimentos ainda preciso entender de forma mais detalhada o processo pelo qual as crianças passam em suas construções de conhecimentos e assim aproveitar de forma mais produtiva a heterogeneidade do grupo.

Em cada reunião com o grupo de estudos os temas abordados reportam-se às questões colocadas pelo dia-a-dia da sala de aula e isso resulta numa melhor maneira de propor as atividades aos alunos.

Um fato marcante que destaco nas discussões desse grupo foi descobrir a possibilidade de atender à diversidade de saberes dos alunos utilizando os agrupamentos, nos quais uma criança ajuda outra e a dupla sai favorecida.

A cada encontro percebo o quanto estou avaliando meu dia-a-dia e transformando minha prática. Esse é o caminho!

Clélia Cortez Moriyama

Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo

Educação Infantil - Turma de 6 anos

A minha escolha em ser professora foi uma das melhores que já fiz até hoje. Quando digo isto às pessoas sinto os meus olhos brilharem, irradiarem uma energia que talvez cause até espanto.

Até entendo o porque disso. É um privilégio ser feliz naquilo que se faz, diante de um mercado de trabalho tão seletivo e injusto, que impõe tantas e tantas dificuldades.

Não quero dizer com isto que a educação me oferece as melhores condições de trabalho, me deixa plenamente feliz. No dia-a-dia do meu exercício sinto os problemas como qualquer outro profissional – que vão desde salários superbaixos, até os problemas relacionados ao trabalho propriamente dito. No entanto, procuro lutar juntamente com os outros colegas para encontrar saídas, soluções viáveis para tais problemas.

Voltando a falar em escolha...

Minha experiência em educação iniciou-se em 1989, quando ingressei no CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – um projeto da rede pública de São Paulo destinado à formação de professores. Naquele momento de minha vida pude participar de muitas discussões sobre o papel da escola, realizar, analisar e avaliar muitas situações didáticas. Pude também criar situações de aprendizagem e, o mais importante, conhecer uma concepção de ensino e aprendizagem que norteia meu trabalho até hoje: o construtivismo. Foi nessa época que comecei a aprender também que não existem respostas prontas ou receitas para educar, e sim reflexões e ações que possibilitam pensar em melhores caminhos para nossos alunos.

Além de tudo isso, nessa época foram muito significativos para mim alguns professores e amigos, pessoas que até hoje contribuem com o meu trabalho e também estão presentes em muitos momentos importantes de minha vida pessoal, construindo comigo muitas e muitas histórias.

Quando me formei no Magistério comecei a trabalhar em uma escola ligada à rede particular de São Paulo como professora de 1ª série, e resolvi aprofundar mais ainda meus estudos em educação ingressando na faculdade de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Adquiri uma boa experiência de 1ª a 4ª série ao longo desses anos, mas sempre na rede particular de ensino. Pelas circunstâncias, fui trabalhando com crianças de 7 a 10 anos, mas meu grande ideal era trabalhar com as de Educação Infantil, principalmente em creche. Foi aí que fiz outra escolha que resultou em muitas transformações em minha vida: a Creche Central da Universidade de São Paulo (USP). Optei pelo trabalho em pré-escola, deixei o Ensino Fundamental, e mais uma vez tenho a satisfação de dizer que escolhi o melhor para mim. Aos poucos fui me identificando com o trabalho em creche, entendendo o que é educar e cuidar ao mesmo tempo e fui me repertoriando com discussões voltadas à Educação Infantil que pudessem esclarecer minhas dúvidas e enriquecer a minha prática.

Eu particularmente gosto muito de estudar, conhecer coisas novas. Constantemente participo de grupos de estudos, cursos, palestras e estabeleço parcerias com outras professoras. Tudo isso com a intenção de trocar experiências, refletir, ampliar horizontes e melhorar a qualidade do meu trabalho em sala de aula.

O que aumenta mais ainda o meu entusiasmo em ser professora é o prazer das leituras, pesquisas e descobertas. Ao longo desses anos adquiri uma postura que considero muito importante a nós professores: a de pesquisadora. Mas não uma simples pesquisa, como eu estava acostumada a fazer nos meus tempos de escola, em que eu copiava tudo igual à enciclopédia e nem entendia o porque (aliás, nem sei se posso chamar isso de pesquisa), mas sim uma pesquisa reflexiva, que me aponta sentidos e caminhos.

A minha competência não está construída, está em construção a partir de minhas reflexões sobre as ações realizadas. Seria muita onipotência achar que já sei tudo, pois cada dia é um dia, cada grupo de alunos é um grupo, porque o novo amanhã pode ser o velho e este velho precisa ser visto como tempo de recomeço, o início de uma nova etapa.

Prefiro dizer que sei um pouco e que o outro pouco vou procurar saber amanhã e depois de amanhã, e assim por diante. É como diz Rubem Alves: "...nada de poder um pouquinho de saber e o máximo de sabor..."

O essencial para mim é isso: querer saber um pouco a cada dia e descobrir o sabor desses saberes.

Por fim, quero poder desafiar e ser desafiada, compreender as questões que envolvem o meu trabalho, repensar a minha prática e ter sempre autonomia para tomar decisões que considero importantes. Tudo isso, é claro, em conjunto com os outros profissionais, porque sozinha não encontrarei caminho algum, nem se eu soubesse muito e muito. Preciso do outro para construir o meu saber de cada dia e aquele saber, é claro, com sabor e prazer.

Nossa turma

A maioria dos nossos alunos deste ano está na creche desde os tempos de berçário. Portanto, se conhecem muito bem.

O grupo tem 25 crianças, sendo que seis delas freqüentam a creche meio período, três apenas o período da manhã, e outras três o período da tarde; o restante, em horário integral.

A rotina das crianças é composta de várias partes:

- 1. Integração de crianças com faixa etária diferente: momento dos ateliês de jogos, artes, jardinagem, teatro e invenções.*
- 2. Momento livre: brincam de pega-pega, pula corda, amarelinha, corre-cutia, casinha, tanque de areia etc.*
- 3. Momento em sala de aula em que são desenvolvidos conteúdos de várias áreas de conhecimento.*

Aqui na creche a aprendizagem não se limita apenas ao horário na sala de aula. Jogar bola, brincar de amarelinha, fazer teatro e até mesmo o momento refeições são consideradas situações de aprendizagem.

Neste início de ano, os conhecimentos dos alunos sobre a escrita são os seguintes:

- *3 alunos encontram-se em uma escrita alfabética, tendo apenas alguns problemas ortográficos;*
- *10 alunos encontram-se em uma hipótese de escrita silábica com valor sonoro;*
- *9 alunos encontram-se em uma hipótese de escrita silábica sem valor sonoro: usam qualquer letra para representar as sílabas;*
- *3 alunos em uma hipótese de escrita pré-silábica. Usam muitas letras, não conseguem ajustar a escrita com a leitura da palavra. Outras vezes colocam um número de letras que fica compatível com o tamanho do objeto, ou seja, escrevem com muitas letras palavras como "elefante" com poucas letras, "formiguinha", por exemplo.*

Para diagnosticar tais saberes, constantemente observamos a forma como a criança está pensando para escrever e ler. Para tanto, propomos a escrita de listas, como por exemplo de nomes próprios, dos amigos de preferência, de títulos de histórias conhecidas, ou mesmo uma lista de doces para organizar uma festa.

Várias situações como essas nos ajudam a conhecer mais de perto cada criança. Periodicamente acompanhamos criança por criança para conhecer detalhadamente sua forma de pensar a escrita e a leitura, para assim fazermos novos encaminhamentos à nossa prática pedagógica e a partir daí organizarmos parcerias produtivas para o trabalho. Além das situações como as citadas, sempre trabalhamos com reescrita de textos de memória, escrita de bilhetes, cruzadinhas com lista de palavras, ordenação de textos curtos, enfim, outras situações que também nos possibilitam conhecer a forma de pensar das crianças.

Esse grupo possui características bastante positivas: uma grande intimidade com a leitura de livros e com situações variadas de escrita, o que gera, certamente, um grande interesse por aquilo que estamos trabalhando e uma participação significativa para conquistar novos avanços. A heterogeneidade dos saberes é um fator favorável ao nosso trabalho. Em princípio tínhamos um pouco de dificuldade, mas com o decorrer dos dias estamos aprendendo a olhar mais um pouco para as diferenças de conhecimentos presentes em nossa sala e pensar no que elas podem ajudar no processo de construção de conhecimentos de nossos alunos.

Ainda que não saibam ler e escrever convencionalmente, aproveitamos para trabalhar com outras competências que muitas vezes superam nossas expectativas. Para exemplificar: às vezes pedimos a uma criança que ainda não sabe ler e escrever para ditar para outra uma história ou uma parlenda. Nesse momento observamos o quanto a criança que dita está atenta à forma adequada do texto para possibilitar a compreensão do leitor. As diferenças também nos possibilitam desenvolver uma atitude muito importante nas crianças: a autonomia.

Na medida em que há uma maior circulação de informações, a referência não fica centrada apenas na professora, mas em todos que fazem parte do grupo. E isso gera uma atitude de respeito a todas essas diferenças, pois os alunos começam a aprender que podem contribuir uns com os outros. Acreditamos que a interação é o eixo central de nosso trabalho.

Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos

Professora da 1ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Octávio Pereira Lopes – São Paulo

Foi numa escola da zona rural que aprendi a ler e escrever. Mas gostar de ler e aprender com os livros, a escola não me ensinou. Isso fui aprender aos 11 anos de idade, quando meu pai comprou os primeiros livros de nossa casa. Foram três coleções: uma de contos de fada, quando me apaixonei pelo livro *Robinson Crusóé* (nafraguei e me salvei muitas e muitas vezes com ele), uma enciclopédia e uma coleção de dicionários. Passava horas e horas lendo e "viajando" com esses livros. Não me lembro de nenhum professor incentivando a leitura. No Curso Normal (antigo Magistério) aprendi um pouco sobre literatura, mas não sobre a importância da literatura na escola. Na faculdade, eram raros os professores que pediam que lêssemos. Eu lia porque gostava e lia tudo que caía nas minhas mãos: fotonovelas, gibis, jornais velhos, revistas, enciclopédias, literatura em geral.

Fiz o Curso Normal, não por vocação, mas por falta de opção de quem morava numa cidade pequena, onde todas as moças acabavam sendo professoras. Mas no fundo acho que eu sempre quis ser professora, e professora da rede pública. Já experimentei trabalhar em escola particular, e acabei voltando. Também fui diretora de escola por dois anos e, quando tive que optar entre ser diretora ou professora, não tive dúvida: voltei feliz para a sala de aula.

Durante os dois primeiros anos de formada fui professora substituta. Passava as manhãs observando as professoras darem aula e, quando alguma faltava, o que era raro, eu assumia a classe. No terceiro ano de formada (1973) me atribuíram uma classe numa escola rural para alunos de 2ª e 3ª séries. Entrei em pânico! Percebi que no Curso Normal não me ensinaram a dar aulas, e não tinha a quem recorrer. Como havia passado dois anos observando as boas professoras, resolvi seguir o modelo delas: trabalhava com o livro didático de capa a capa, dava muitos exercícios repetitivos, treinos ortográficos, muita cópia, principalmente como lição de casa; aluno mudo, sentado um atrás do outro, professora detentora do saber e controladora da aprendizagem. Quando penso naquela época, fico envergonhada com tantos erros que cometi. A sorte dos meus alunos é que eu realmente queria ser uma boa professora, e por isso fazia todos os cursos que apareciam e isso acabava melhorando minha prática pedagógica.

Em 79, já morando em Guarulhos, na Grande São Paulo, além da escola estadual, comecei a dar aulas na rede municipal de São Paulo. Trabalhei em duas escolas até 97, quando me aposentei da escola estadual. E todos os anos, em pelo menos uma dessas escolas, eu escolhia a 1ª série, acho que já sentia um certo fascínio pela alfabetização, mesmo quando ainda acreditava numa concepção empirista de ensino e aprendizagem.

Devo ter trabalhado uns quinze anos nessa linha de professora tradicional, que sabe tudo, que controla a aprendizagem de seus alunos, mas não me sentia satisfeita com os resultados, sempre ficava um vazio quando terminava o ano; e por mais que eu me esforçasse em ensinar, muitas crianças haviam "ficado para trás". Alguma coisa estava errada. Eu precisava descobrir o que era.

Em 1990 conheci pessoas inteligentes, sensíveis, que também tinham as mesmas preocupações, entre elas a educadora Rosaura Soligo, que já fazia um trabalho de formação de professores na rede municipal de São Paulo e acabou me conseguindo uma vaga no curso "Por uma alfabetização sem fracasso", com a educadora Telma Weisz.

Foi aí que comecei a refletir sobre as concepções de educação, escola, aluno e ensino-aprendizagem que eu tinha até então e comecei a mudar o rumo do meu trabalho. Não fui resistente às mudanças, pois o velho não me satisfazia mais. Mesmo assim, foi dolorido. Ao mesmo tempo que eu me deslumbrava com as coisas novas que via, eu me desesperava sem saber como fazer em sala de aula com meu aluno.

Esse ano de 1990 foi um marco na minha vida. Perdi o controle sobre a aprendizagem de meus alunos, muitas vezes no meio de uma atividade eu percebia que aquilo estava muito ruim, que precisava ser melhorado, mas não sabia como. E aí dava vontade de largar tudo e voltar a ser aquela professora medíocre, conformada... Mas isso durava alguns segundos, parava tudo, inventava outra coisa e depois ia repensar a atividade.

Estava claro o que não servia mais, mas a dúvida era como e o que colocar no lugar. Foi um ano muito difícil, a minha cabeça não dava conta de processar tantos conhecimentos novos, até com sapatos trocados acabei indo para a escola um dia. Joguei fora todas as cartilhas e todos os modelos de exercícios motores, de textos cartilhescos e outros mais. No final do ano, apesar de ainda ter alunos que não liam, eu me sentia mais segura, conseguia compreender melhor o processo dessas crianças e ajudá-las.

Nos anos seguintes fui melhorando, participava de grupos de formação de professores alfabetizadores oferecidos pela Prefeitura de São Paulo, coordenados por pessoas que entendiam realmente de alfabetização, que levava o grupo a discutir a prática pedagógica embasada em pressupostos teóricos. E na escola havia um espaço muito importante, que era o horário de trabalho coletivo, quando estudávamos, discutíamos e planejávamos as atividades de sala de aula, e isso dava uma certa segurança para eu ir em busca de novos caminhos.

O que ficou bem claro nesse novo jeito de caminhar é que as mudanças não acontecem num passe de mágica, que é preciso sim, "correr atrás do prejuízo" da má formação profissional, que é preciso ler, estudar, refletir, discutir e muitas vezes brigar por aquilo que acreditamos.

O meu aprendizado não foi fácil, mas valeu a pena, não sei como seria minha vida se ainda fosse aquela professora tradicional; talvez cansada, reclamando das crianças que não aprendem e tentando achar o culpado, esperando o tempo passar rápido para me aposentar, sem muitos desafios, sem sonhos... Não consigo me ver assim, sou apaixonada pelo que faço. Vibro com cada conquista de cada criança, vivo me desafiando para poder desafiar meus alunos. Não sei tudo, mas quero saber muito. Continuo lendo, estudando, discutindo, revendo, reinventando, procurando, descobrindo e, o mais importante, aprendendo.

Minha turma

Minha classe é o 1º ano A, formada por 22 meninos e 16 meninas, num total de 38 crianças, sendo que:

- 35 têm 7 anos completos e freqüentaram a Escola de Educação Infantil que fica perto de nossa escola;
- 2, com 8 anos, são repetentes da 1ª série;
- 1, com 9 anos, é aluno da 3ª série mas, como ainda não aprendeu a ler, metade do período de aula freqüenta a minha classe.

A maioria de meus alunos é de família de baixa renda, cujos pais (com algumas exceções) têm pouca escolaridade e, conseqüentemente, pouca qualificação profissional. Por querer que os filhos tenham uma vida melhor que a deles, há um envolvimento e participação muito grande da maioria dos pais nas atividades escolares de seus filhos. E isso é muito bom, porque as crianças se sentem mais valorizadas e motivadas.

Desde o primeiro dia de aula vou observando as crianças, fazendo um diagnóstico dos saberes de cada uma. Percebi nessa turma que a maioria não estava habituada a ouvir leitura de histórias – nem em casa, nem na pré-escola. São poucas as crianças que têm livros em casa e cujos pais são leitores. Também observei o que já sabem sobre o sistema alfabético de escrita, fazendo uma entrevista individual onde ditei uma lista de palavras e cada uma escreveu e leu de acordo com suas hipóteses. Neste momento (início do ano letivo) a minha classe está assim:

- 4 crianças chegaram alfabetizadas: Davy (repetente da 1ª série) e Bruno lêem fluentemente e as outras duas, Renato e Bianca, são recém-alfabéticos e lêem com um pouco de dificuldade;
- 3 estão quase alfabetizados, às vezes usam uma letra para escrever uma sílaba, outras vezes usam duas letras (silábicos/alfabéticos);
- 31 têm uma hipótese de escrita silábica, ou seja, utilizam uma letra para cada sílaba; sendo que 16 utilizam pelo menos uma letra correta da sílaba e 15 não conhecem os valores sonoros e nem sabem o nome das letras do alfabeto.

Eu acho muito importante conhecer bem os saberes de meus alunos, não para classificá-los, mas para planejar atividades desafiadoras, agrupá-los de maneira produtiva e fazer intervenções adequadas para que eles aprendam mais rápido.

De maneira geral, minha turma é bem animada, interessada, participativa e falante. Estão sempre querendo saber mais, são ousados, se arriscam e não têm medo de errar. As meninas são mais calmas, falam baixo, algumas são tão quietas que tenho até medo de esquecê-las. Já os meninos são mais agitados, falam muito alto, são mais "levados" e alguns meio agressivos.

Já conseguimos estabelecer um vínculo afetivo muito forte e também discutimos e estabelecemos algumas regras que deverão ser seguidas no decorrer do ano.

Essa classe é muito heterogênea, tanto no conhecimento como no comportamento; enquanto há crianças que sabem muito, há crianças com muitas dificuldades que precisam diariamente de uma atenção especial; enquanto há crianças extremamente quietas, há outras barulhentas demais. Trabalhar com essa heterogeneidade não vai ser tão difícil, o difícil mesmo, mas não impossível, é dar conta dessa sala tão numerosa.

Florentina Pitz Maiochi

Professora da 1ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Octávio Pereira Lopes – São Paulo

Iniciei meus estudos no interior do estado de Santa Catarina. Cursei o primário numa escola rural multisseriada. Aprendi a ler decorando as lições da cartilha. Gostava de estudar, mas as séries iniciais foram difíceis; além das dificuldades normais para quem vê letras pela primeira vez, havia também a barreira da língua, eu só me comunicava em alemão, a língua utilizada pelos meus pais.

Curvei a 5ª série, preparativa para o exame de admissão, na cidade, pois meus pais mudaram-se para um sítio próximo a uma pequena cidade, para que os filhos pudessem dar continuidade aos estudos. Em seguida, ingressei no Curso Normal Regional, equivalente ao antigo ginásio, que dava habilitação para o magistério em escolas rurais multisseriadas.

Quando estava no 3º ano desse curso, na época 2º grau, li o primeiro livro não-didático da minha vida estudantil; recebi-o como prêmio de boa aluna e lembro-me de ter lido e relido muitas vezes. Naquele tempo não tínhamos livros em casa, exceto a Bíblia e os didáticos, e não havia biblioteca na escola e nem na cidade.

Terminei esse curso aos 16 anos de idade e, no ano seguinte, comecei a lecionar numa escola municipal rural para alunos de 1ª a 4ª série. Eu cuidava da parte pedagógica e simultaneamente da merenda, da higiene e da limpeza do prédio escolar, e da APM (Associação de Pais e Mestres), responsável por arrecadar fundos para manter a escola.

Lembro-me que era difícil dar conta de tudo em meio período de trabalho, mas tenho lembranças boas da escola, dos alunos e da comunidade. Mesmo assim, não estava satisfeita, saí em busca de melhores condições e resolvi continuar meus estudos.

Fiz o curso Normal (antigo Magistério), com duração de três anos e que me habilitava para lecionar em Grupo Escolar de 1ª a 4ª série primária e de 1ª a 4ª série ginásial.

Foi muito difícil continuar lecionando numa escola naquelas condições num período, e no outro viajar diariamente 60 Km de estrada de terra para estudar. Consegui terminar os estudos e trabalhar num Grupo Escolar.

Depois vim morar em São Paulo e, como meus estudos não tinham validade em outro Estado, não podia lecionar aqui, a não ser que fizesse o curso de Pedagogia.

Enfrentei todos os obstáculos, fiz a faculdade e comecei a lecionar numa escola estadual, como professora substituta. Depois, prestei o concurso de professor de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de São Paulo e fui efetivada em 1978, onde estou até hoje.

A minha primeira classe foi uma 1ª série. Era a 1ª C. Naquela época o ensino municipal adotava a cartilha *A pata nada* que ensinava todas as sílabas primeiro em "a", ex: ba, ca, da, ma, etc; formava-se palavras e frases e só depois fazia-se a troca das vogais, isto é, substituía a vogal "a" pelo "o" em todas as consoantes e assim sucessivamente com as outras vogais. Eu achava muito complicado, mas tinha que seguir as normas da escola.

Fiz um curso com a professora Albanize e fiquei bem integrada nesse método. Todos os alunos aprendiam a ler e escrever, só que era um aprendizado mecânico, pura memorização, e o fracasso aparecia mais adiante, na 3ª e na 4ª séries. Pensei que fosse esse método o culpado pelo fracasso e voltei para as famílias silábicas (cartilha *Caminho Suave*), que também não levavam ao resultado que eu esperava.

Procurei outros cursos. E num deles aprendi a fazer o silabário da classe partindo de palavras "chaves" contextualizadas e próximas da vivência dos alunos. Notei um pequeno avanço, inclusive na motivação dos alunos, mas ainda não estava satisfeita.

Pouco tempo depois ouvi falar de um curso chamado Por uma Alfabetização sem Fracasso e procurei me inscrever. Foi difícil, pois o curso era destinado aos professores da rede estadual. Na ocasião, a professora Rosaura Soligo trabalhava na equipe de Apoio Pedagógico da Divisão Regional do Ensino Municipal e conseguiu algumas vagas para os professores da rede municipal. Foi quando consegui fazer o curso, que era coordenado pela educadora Telma Weisz, no ano de 1990. Comecei lendo e replicando a *Psicogênese* de Emilia Ferreiro, e também fui lendo outros autores como: Ana Teberosky, Mary Kato, Wanderley Geraldi, Frank Smith etc. Nessa mesma época participei de grupos de formação permanente de professores, cujas estratégias eram: leitura compartilhada de bons textos, tematização da prática e troca de experiências. Participei também de seminários e congressos. Foi o marco transformador da minha trajetória profissional.

A minha prática transformou-se, deixei de lado a cartilha. No início fiquei sem "chão", mas depois fui descobrindo o caminho. O caminho que não tem volta: alfabetizar com textos. O texto como suporte para apropriação de uma variedade de gêneros (a questão do letramento) e também o texto para compreender o sistema alfabético de escrita.

Comecei a ler diariamente para os meus alunos e numa diversidade enorme e hoje eu sei que esse ambiente alfabetizador fez falta no passado.

Compreendi também que as crianças começam a pensar muito cedo sobre o sistema de escrita, e que se utilizam de várias estratégias de leitura para interpretar um texto e que cada criança constrói seu processo de alfabetização; alguns demoram mais, outros vão mais rápido, mas todos passam pelas mesmas etapas em determinados momentos do processo. Mesmo os adultos, quando estão em processo de alfabetização vão construindo e compreendendo o sistema alfabético passando pelas mesmas hipóteses das crianças. Hoje eu sei...

Depois dessa etapa da minha trajetória profissional fui coordenadora pedagógica e diretora de escola. Foi um desafio e uma experiência que valeu a pena. Mas a minha realização profissional acontece mesmo é na sala de aula.

No ano passado voltei a alfabetizar, depois de dois anos afastada. No início deste ano me envolvi com este Projeto, fazendo parte do Grupo-Referência, e estou estudando para melhorar cada vez mais a minha atuação profissional.

Tenho também uma amiga e parceira, Rosalinda, com quem partilhei e partilho há mais de dez anos as dúvidas, angústias, certezas e incertezas que permearam e continuam permeando esse processo de construção da identidade profissional que não se encerra aqui, mas continua...

Minha turma

São 36 alunos, sendo 33 alunos novos e 3 alunas retidas por faltas no ano passado. Essas três alunas repetentes têm muitas dificuldades, duas delas estão com uma avaliação psicológica e necessitam de acompanhamento fonoaudiológico, psicológico e psicopedagógico.

Fiz um levantamento para detectar os conhecimentos prévios dos alunos através de vários instrumentos como: leitura compartilhada com inferência para conhecer a visão de mundo dos mesmos; diagnóstico da clientela através de pesquisa com os pais para saber, entre outros, o nível sócio-econômico e cultural das famílias; verificação de estudo anterior como frequência na pré-escola, e uma sondagem na qual ditei palavras de um mesmo campo semântico e em seguida pedi a leitura, para descobrir como os alunos pensam a escrita.

Nesse levantamento constatei que meus alunos, mesmo tendo frequentado a pré-escola, sabem pouco sobre a linguagem escrita, não têm livros em casa e nem o hábito de ouvir histórias. Os pais também não são usuários da língua escrita, a maioria estudou muito pouco e há dois analfabetos.

Após a sondagem para saber qual é a hipótese de escrita dos alunos neste momento, tenho o seguinte:

- *apenas 1 aluna sabe ler e escrever com autonomia;*
- *20 alunos escrevem usando uma letra qualquer para cada emissão sonora, além de não conhecer todo o alfabeto;*
- *10 alunos ao escrever utilizam uma letra para cada sílaba, mas com o valor sonoro correto;*
- *5 alunos ainda não sabem que a escrita representa a fala e, para escrever determinadas palavras, usam letras sem nenhum critério e para ler apontam tudo de uma só vez.*

Como vimos, todos possuem um conhecimento sobre o sistema de escrita. Sobre a língua que se escreve e a visão de mundo, todos têm um longo caminho a trilhar.

O grupo-classe é ativo, mostra interesse em aprender mas são dependentes da professora para a realização de atividades que provocam desafios.

Há dois grupos na classe: os que vieram da escola de educação infantil próxima e já estudavam na mesma turma e os outros que vieram de outras escolas e, por isso, há uma certa rivalidade entre os grupos, o que acaba gerando muitas brigas entre eles.

A heterogeneidade do grupo é bastante visível, desde a faixa etária que é entre 6 a 9 anos. Conhecimentos e procedência desses alunos: 60% da mesma escola de educação infantil, 10% repetentes e 30% de outras escolas. Mas as parcerias montadas de acordo com os objetivos das atividades para favorecer a troca e a veiculação de conhecimentos será a mola propulsora do meu trabalho pedagógico ao longo deste ano.

Márcia Januário Monteiro Museneck

Professora da 1ª série D da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho – São Paulo

Gostaria de aproveitar esta oportunidade para contar a trajetória de um sonho, do meu sonho.

Desde pequena, sempre quis ser professora. Fui em busca do meu sonho, fazendo o curso de Magistério, onde recebi muitos modelos, fiz cadernos de música, coordenação motora, datas comemorativas e outros.

Em 1985, assumi uma sala na Prefeitura de São Paulo, uma sala de Educação Infantil que funcionava numa escola de primeiro grau. No decorrer do trabalho, percebi que a classe real não era o que eu imaginava, às vezes sentia-me totalmente perdida, pois alguns alunos avançavam e outros eu tinha a sensação de não estarem aprendendo e eu, por minha vez, não conseguia ajudá-los. Isso gerava uma angústia, um desespero por não saber o que e como fazer para que avançassem.

Busquei naquilo que conhecia uma maneira para ajudar esses alunos. E agora, refletindo sobre isso, percebo que na época eu acreditava que somente o professor ensinava, só ele faria o grupo avançar.

Comecei a buscar entender como as crianças aprendiam, o que pensavam, do que precisavam para seu aprendizado. Nessa época começaram a surgir textos que abordavam a questão de "como a criança aprende". Lia tudo o que encontrava ou que me era oferecido, buscava discutir para entender, mas ainda havia muitas questões obscuras.

Em 1986, trabalhei em um projeto da Prefeitura chamado "classes comunitárias". Nesse projeto, os educadores da rede pública iam dar aula em salas das comunidades; a minha sala era na favela do Jardim Peri, ali conheci educadores que partilhavam as mesmas preocupações e ansiedades que eu. Nós tínhamos encontros mensais para a discussão sobre as propostas do projeto. A questão da aprendizagem era o que mais discutíamos, e percebíamos que ainda não havia clareza de como trabalhar, como fazer o aluno avançar.

Senti que tive avanços, mas questões importantes, como a importância da interação entre as crianças e a intervenção do professor, ainda não eram observáveis para mim.

Em 1989, a prefeitura criou na rede os grupos de formação, um espaço onde os educadores iriam estudar. Como trabalhar para fazer o aluno avançar, entender como o aluno pensa, rever a ação do professor na sala de aula, entender a necessidade de interação entre os alunos e de boas intervenções, eram as questões que se pretendia abordar nos encontros.

Nesse espaço privilegiado, nossas angústias afloravam, pois íamos para a escola cheias de esperanças e às vezes em nossa ânsia de fazer não conseguíamos os resultados esperados, mas a possibilidade de discutir e repensar nossas ações e o que resultava delas ia oportunizando nosso crescimento. Esse período foi uma marco na minha carreira como educadora, me fez repensar a prática com subsídios teóricos.

O ano de 1990 foi um ano especial, pois pela primeira vez peguei uma sala de 1ª série, com a qual eu poderia ousar. A classe seria minha pelo ano todo, pois até então eu pegava somente curtas substituições.

A sala para a qual eu lecionei foi formada para uma "escola nova" que seria construída próximo dali. Havia nessa sala alunos de 6 a 14 anos, que vinham das mais variadas realidades. Por ter uma classe tão heterogênea, fiz um trabalho bastante diferente. Hoje creio terem sido pequenos projetos, como o trabalho com receitas, onde íamos para a cozinha da escola, fazíamos um prato e depois coletivamente escrevíamos a receita, que comporia um livro de receitas.

Fizemos também um minimercado, onde confeccionávamos os produtos a serem comercializados, dando-lhes nomes e preços e organizando em prateleiras por categorias.

Em 1991 me efetivei na rede municipal de ensino e fui trabalhar em duas escolas, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental. Nessa época pude continuar com o trabalho do grupo de formação e também continuar com a busca pelo meu aprendizado; e o mais gostoso foi construir parcerias, pois havia nesse grupo outras professoras que, como eu, buscavam um caminho.

Em 1992 comecei a trabalhar em uma escola na qual o grupo de professores decidiu promover para o 2º ano um número grande de alunos que já faziam a 1ª série há alguns anos. Escolhi trabalhar com o 2º ano, e essa classe me foi atribuída. Para mim, essa classe foi um marco no trabalho de leitura, pois era uma classe com sérios problemas de disciplina, mas nos momentos de leitura do professor e de escolha de livros para leitura eles me surpreendiam, pois ficavam atentos e ansiosos pelo que seria lido, se envolviam de uma maneira mágica, sempre pediam mais e mais. Ficava claro para mim quanto a leitura era importante para eles naquele momento.

Em 1994, iniciei um trabalho com alfabetização de adultos, e então pude comprovar que o que estudávamos sobre como se aprende se aplicava também aos adultos. Creio que esse período da minha carreira foi o mais prazeroso, pois após um dia de trabalho árduo e pesado meus alunos vinham com toda vontade de aprender, de saber.

No início tinham muita vergonha, quase não falavam, percebi que se eu explicitasse as propostas, meus objetivos, oferecendo o porque e o para que da atividade eles sempre a realizavam, mesmo não gostando de algo, como por exemplo trabalhar em dupla. Com o passar do tempo os alunos percebiam a importância de falar, de ouvir e de perguntar. O trabalho com adultos me mostrou claramente como eles aprendiam e ensinavam o tempo todo.

Hoje, quando paro para refletir sobre minha trajetória como educadora, percebo que muitas das angústias que permeavam minha prática ainda estão presentes: quando um aluno não avança como esperado, quando não sei qual a melhor intervenção a fazer. Contudo tenho comigo algumas certezas: que a criança precisa interagir para aprender, que preciso planejar as atividades, as parcerias e as possibilidades de intervenção. A maior certeza que tenho hoje é que não posso parar de buscar, de tentar fazer o máximo pelos meus alunos.

Minha turma

Este ano minha turma demorou a se formar, pois alguns alunos da turma inicial se mudaram e outros conseguiram vagas em escolas mais próximas de suas casas, com isso foram sendo matriculados alunos mais novos, que farão 7 anos no segundo semestre.

A classe é heterogênea, tenho no grupo alunos com conhecimentos diferenciados, a grande maioria encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica, ou seja, a etapa em que a escrita ainda não é representação do falado. Percebo hoje que ter na classe alunos com hipóteses tão variadas pode favorecer o meu trabalho, pois cria possibilidades de parceria onde as crianças trocam, pensam juntas, estabelecem relações entre o que cada um sabe, podendo compreender a linguagem escrita e pensando sobre suas regularidades.

Quando comecei o trabalho com a turma, percebi que quatro alunos não escreviam seus nomes; a grande maioria já escrevia e o identificava nas mais variadas situações.

Desde o início, tenho proposto para os alunos situações de escrita para fazer lista: dos materiais, dos alunos presentes... Verifiquei que poucos, cinco alunos, já escrevem convencionalmente, outros estão a caminho: têm a hipótese de que para cada sílaba é preciso uma letra. Alguns já utilizam o valor sonoro convencional.

A turma é falante, participativa, interessada, está sempre disposta a fazer, a pensar. Alguns alunos têm dificuldade para se organizar com o material. Será necessário pensar em situações que os ajude, ao longo do ano, a desenvolver a organização.

A partir das observações que fiz nas primeiras semanas de aula estou delineando minhas ações pedagógicas. Hoje valorizo muito esse diagnóstico inicial, pois é ele que fornece as pistas para um planejamento que de fato reverta em aprendizagem.

Acredito que será um ano produtivo para todos nós.

Maria da Conceição Nascimento

Professora da 1ª série B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho – São Paulo

Eu sou Maria da Conceição, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de São Paulo.

Ao falar sobre meu trabalho, tenho de fazer uma longa trajetória: contar alguns caminhos que hoje posso avaliar um pouco mais. Ao buscar explicitar, contarei minha formação e o meu desenvolvimento profissional permanente, que propiciou desenvolvimento pessoal, mudanças de valores, crenças, hábitos e atitudes.

Lembro que aos 7 anos já dizia que iria ser professora e, talvez inconscientemente, já me dava conta da grande importância desse desejo para minha vida.

Meu pai, um homem analfabeto, sempre me incentivou e achava motivo de grande orgulho eu ser professora. Dizia ele: "Filha, estuda, estuda mesmo, para não ser burro de carga como eu". Sabia, em sua simplicidade, que ter conhecimentos, saber ler e escrever era uma porta para a cidadania, e isto sempre tentava passar para os seus filhos, aliás oito.

Fiz o antigo 1º grau na Escola Municipal Armando de Arruda Pereira e, ao terminá-lo, fui fazer o 2º grau (antigo colegial) na Escola Estadual de Segundo Grau Doutor Carlos Augusto de Freitas Villalva Júnior. Comecei a trabalhar em um escritório de contabilidade para poder ajudar minha família e nada melhor que um escritório, em tempos de grande quantidade de empregos, nos quais se ensinava o serviço e se oferecia "oportunidades" de trabalho. Não fiz Magistério, pois os cursos eram pagos e não havia cursos gratuitos no período noturno nas escolas próximas à minha residência.

Trabalhava e ajudava meus pais no sustento de minha família, pois passei a estudar no período noturno. Tudo caminhava razoavelmente bem, mas lidar só com números não estava trazendo satisfação. Surgiu então a oportunidade de trabalhar como catequista em uma comunidade paroquial, um serviço voluntário feito nos finais de semana. Foi com esse trabalho que pude pensar em didática, começando a ter contato com o ensinar, e a me entusiasmar com o que fazia.

Com o grupo de catequistas estava sempre estudando, pensando na tarefa de conciliar evangelização e confronto da realidade, preocupar-se em criar condições para que as crianças ficassem à vontade, se sentissem alegres e com vontade de participar. Isto envolvia a parte didática e, para isto, tínhamos uma coordenação que nos ajudava a preparar o trabalho de forma significativa. Irmã Rejane Chedid era coordenadora de um colégio particular e sempre fazia reflexões profundas sobre o educar, reflexões que para a época e o ambiente onde atuávamos eram bastante avançadas, envolvia o compromisso com a comunidade, mudar sua própria vida, abrindo a si mesmo e aos outros, trabalhando para transformar as estruturas do mundo, ajudar o outro a ter uma vida melhor.

Trabalhei ainda como voluntária na Educação de Jovens e Adultos no Movimento Comunitário de Promoção Humana da comunidade Paroquial de Santo Antônio. Professores formados orientavam o trabalho de leigos na educação de adultos e a cada dia sentia-me mais entusiasmada.

Terminei o antigo 2º grau e estava tentada a dar uma grande virada em minha vida, largar algo seguro como a contabilidade e trabalhar com o Magistério. Em meio a ponderações e incertezas de como começar a trabalhar como professora, fui fazer Pedagogia no Instituto Metodista de Ensino Superior, e no último ano de faculdade fiz a inscrição para o concurso ao cargo de professora. Passei, e comecei na Educação Infantil no Ensino Municipal de São Paulo em 1984.

Inicialmente sentia muita dificuldade, até porque a formação que recebi na faculdade não oferecia a prática necessária para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Apareciam alguns cursos esporádicos e tudo isso era pouco para o início do trabalho. Os cursos oferecidos não ajudavam no desenvolvimento de competências profissionais, havia pouca parceria na escola e os professores caminhavam muito mais pela "intuição" do que com alicerces teóricos.

O trabalho mais voltado para formação tive em um período de quatro anos, onde foi constante a reflexão da prática em sala e o estudo de outras práticas educativas. Trabalho de uma política voltada para qualidade de ensino.

Muito de minha formação também está ligada ao interesse pessoal em buscar práticas alternativas que melhorassem meu trabalho. O início dessa mudança começou em 1990, com oficinas, palestras, congressos oferecidos pela Secretaria Municipal, o trabalho se consolidou através dos grupos de formação, momentos propiciados aos professores em diferentes horários o que possibilitava a participação de professores que como eu, tinham dois cargos no Magistério.

Na formação permanente discutia-se a postura do professor alfabetizador e como ajudar os alunos a aprender. Tivemos contato com projetos que faziam a reflexão sobre o fracasso escolar, estudos para ajudar o professor a conhecer e compreender como os alunos utilizam a linguagem etc. Através dos grupos de estudos pude melhorar a minha compreensão do processo de aprendizagem de leitura e escrita, entender que os alunos tinham muitas informações e que a minha tarefa devia estar centrada nas questões de aprendizagem.

De início essa mudança foi difícil, tive que mudar atitudes, posturas e práticas que antes eram seguras para mim, exemplo disso era o trabalho com textos que pedia para circular letras, textos em sua maioria escolarizados que só existiam dentro da escola. Repensar como utilizar o texto dentro da escola, foi a primeira mudança. Estimular o trabalho com a leitura e o porque da leitura em seus diferentes objetivos foram mudanças que vieram em seguida.

Outro ponto importante na mudança foi descobrir que aprender a escrever estava diretamente ligado ao fato de dar a oportunidade aos alunos para escreverem. Aos poucos fui dando espaço para a produção de textos, mesmo quando meus alunos não sabiam ainda ler e escrever convencionalmente.

A questão da heterogeneidade foi um ponto de muita reflexão. Ao longo do trabalho com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pude explorar as diferenças entre os grupos como vantagem para a possibilidade da troca. Era preciso montar agrupamentos nos quais houvesse a possibilidade de informação, e aquele que "não sabe" ajudasse aquele que supostamente "sabe mais".

Enquanto professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental minha preocupação sempre esteve voltada para as questões de alfabetização, principalmente após a implantação do ciclo, pois os alunos que não mais ficavam retidos na 1ª série seguiam para a 2ª e até mesmo para a 3ª série sem estar alfabetizados. Comecei a propor atividades desafiadoras e contextualizadas, que fizessem os alunos pensar, usar os conhecimentos que já tinham, buscar estratégias para construir a escrita.

Comecei a ter contato com outras professoras que também estavam repensando sua atuação profissional e suas práticas em sala de aula e sempre nos encontrávamos nos finais de semana em grupos de estudos que visavam a melhoria da prática.

Foi através da troca que pude conhecer o trabalho com projetos que podiam envolver ações entre várias disciplinas ou focar em uma única, envolver um produto compartilhado com as crianças, e muitas outras vantagens. Foi através dessa troca entre professores que pude rever minhas ações e me apropriar de outras; compartilhar minhas angústias e me sentir mais segura; experimentar coisas novas e ousar.

Minha turma

Minha classe iniciou o ano com 36 alunos, 29 dos quais estavam com 6 anos, e somente 7 haviam completado 7 anos no início do ano escolar.

Para conhecer meu grupo, utilizei-me de sondagens, ou seja, atividades para diagnosticar quais conhecimentos os alunos traziam consigo. No período de adaptação, fui propondo atividades para conhecer as hipóteses que os alunos não-alfabetizados tinham sobre a escrita. Esse diagnóstico mostrou-me o que pensavam naquele momento e como eu poderia encaminhar o trabalho diante de um grupo com tantas diferenças e informações.

A maioria dos alunos veio de escolas de Educação Infantil próximas, creches conveniadas ou ainda escolas particulares. Dentro desse grupo três crianças iniciaram alfabetizadas, já sabiam ler e escrever. Vários ainda não relacionavam o sistema gráfico e o sonoro, utilizavam letras quaisquer e muitos não conheciam o alfabeto. Oito crianças não escreviam seu nome, necessitavam de um modelo para o registro. Cinco alunos já utilizavam uma letra para cada emissão sonora, isto é, uma letra para cada sílaba, e algumas vezes apareciam letras pertencentes à palavra que estavam escrevendo. Quatro alunos "oscilavam", ora escreviam silabicamente, ora alfabeticamente.

Diante dessa heterogeneidade, tive de pensar em como agrupar esses alunos, principalmente no trabalho inicial, quando muitos não conseguiam lidar com o trabalho em grupos e duplas. Tinha como desafio garantir procedimentos didáticos em que fosse possível a circulação de informações e a ajuda no grupo, socializar as respostas e ajudá-los a pensar.

Para que pudesse começar, iniciei explicando que trabalharíamos sempre em grupos e todos estavam lá para compartilhar.

Diante das primeiras experiências, observei que o grupo não era individualista. Ficou evidente a necessidade que todos têm de caminhar em conjunto, trocar informações, participar e cooperar.

A interação gerou vários conflitos, como era de se esperar, mas via os alunos pensando e garantindo a troca de informações.

Logo no início trabalhei com os nomes dos alunos. Tinha como finalidade despertar o interesse e o envolvimento de todos e também garantir informações sobre as letras, já que muitos não as conheciam. Além do nome próprio, outros textos passaram a fazer parte das atividades em duplas: poesias, parlendas, canções.

Hoje, percebo o quanto é importante incentivar a cooperação para desenvolver conhecimentos.

Márcia Maria Camargo Gianvechio

Professora da 2ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Aviador Frederico Gustavo – São Paulo

Quando a gente pensa em trajetória profissional, vários aspectos podem ser abordados, mas para este momento acho que o mais relevante é pensar no que foi importante para a minha transformação, tanto no que diz respeito à concepção de aprendizagem que eu tinha quanto nas mudanças que tive na minha prática em sala de aula.

Em primeiro lugar me lembro como se fosse hoje a sensação que tive quando me falaram numa reunião de professores sobre as hipóteses de escrita das crianças (1989). Na época, eu trabalhava com uma 4ª série e fiquei morrendo de vontade de assumir uma 1ª série só para ver se era verdade o que estavam me dizendo. No ano seguinte lá estava eu dando aula para uma 1ª série, e tentando ver se tudo aquilo que me disseram era verdadeiro.

Percebi então que em primeiro lugar eu precisaria estudar, pois o assunto era difícil. E foi o que fiz. Tive sorte, porque na escola em que eu trabalhava começava a se formar um grupo de pessoas com muita garra e disposição para estudar e mudar. Formamos um grupo de estudos para aprofundar a teoria e ao mesmo tempo colocá-la em prática, só que como éramos um "grupo" podíamos ao mesmo tempo discuti-la.

Um fato é importante dizer: apesar de toda dificuldade, o trabalho coletivo constituído nos permitiu não cometer algumas distorções dentro de nossa prática. O avanço foi muito rápido. O rompimento com as sílabas foi logo no primeiro ano em que trabalhei com 1ª série (1990). Esse ano foi muito sofrido, porque eu sabia como a criança aprendia, sabia das suas hipóteses de escrita, mas não tinha idéia do que fazer. É muito difícil quando se tira o nosso chão e não se coloca nada no lugar. Nesse momento começaram os meus problemas, porque não é fácil. Entender como a criança pensa é uma coisa, modificar a prática é outra. E entender e não mudar é incoerente.

Tivemos também o privilégio de ter um assessoramento dentro da escola com uma pessoa de fora, que apontava para nós os problemas de nossas atividades e ao mesmo tempo propunha a reflexão e a reformulação dela. Isto foi fundamental para a construção de nossa prática e da elaboração de um rol de atividades para se aprender a ler.

Esse foi um grande momento da minha vida profissional, mas não parou por aí, logo em seguida descobri que alfabetizar não era só aprender o sistema. Descobri então o letramento e passei a acreditar que só isto era importante, e que isto daria conta de tudo, inclusive da aquisição do sistema alfabético.

Hoje o que faço é bem diferente do que eu fazia. Estou buscando o equilíbrio, e uma didática que dê conta de todas essas mudanças. Descobri que a organização da rotina, a distribuição das atividades e formas de organização didática dos conteúdos, são a tônica para o meu trabalho atual. Ainda estou "apanhando" em algumas situações, mas tenho certeza que no próximo ano será diferente.

Minha turma

Minha sala iniciou o ano com 36 crianças em níveis de conceitualização de escrita e leitura bem heterogêneos. Havia 15 crianças com hipótese de escrita silábica e o restante variava entre silábicos-alfabéticos e alfabéticos. Por ser uma sala de 2º ano do ciclo, o que se espera é que todos tenham pelo menos a compreensão do sistema de escrita, mas considerando que essa é uma situação real, e não a ideal, eu precisei criar uma rotina que desse conta dessas diferenças.

Nessa rotina, garanto sempre uma atividade de leitura para as crianças com escrita silábica, enquanto as outras crianças refletem sobre outro aspecto da escrita. Considerando tudo isto, priorizei algumas situações didáticas importantes como: atividades permanentes (leitura diária pelo professor, roda de leitores, empréstimo de livros), atividades seqüenciadas e projetos. Todas as situações que planejo são para privilegiar o aspecto discursivo do texto, mas garanto em todas elas momentos para discutir também os aspectos voltados para o sistema alfabético de escrita. Estes são alguns tipos de texto que estou priorizando na série: contos (de assombração, populares, maravilhosos); fábulas; lendas.

Tenho convicção que um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos possibilitará que todos finalizem o ano lendo e escrevendo.

Valéria Aparecida Scorsafava

Professora da 4ª série D da Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho – São Paulo

*Refletir é olhar a própria ação
de uma maneira particular e à distância.
É tomar uma certa distância para melhor
julgar o que se está fazendo,
ou o que se fez, ou o que se fará.*

Pierre Furter

— Fala tchau para a mamãe...

Caminhando por aquele corredor enorme, fui colocada, para alegria de minha mãe, com a melhor professora da escola. Tudo parecia muito grande e diferente naquele primeiro dia de aula.

— Repitam o movimento, cantando com a professora:

*Eu já vou enrolar
O novelo da vovó
Ela vai me tricotar
Um bonito cachecol*

*Maja é uma boa menina
Tito é um bom menino
Dunga é o cachorro de Tito*

Este foi o primeiro texto do meu livro de alfabetização, que todos os dias levava na minha mala, como se fosse o verdadeiro responsável por me tornar uma criança alfabetizada.

— Amanhã vou tomar sua leitura!

Suor, calafrio, pânico. Essas eram as sensações que me causavam o momento da leitura. E, se no dia marcado tropeçasse nas sílabas e palavras, o "Regular" fazia parte do meu livro, como muitos deles o fizeram.

— Quando eu voltar, quero uma palavra escrita com M na lousa ou então... — ordenou a professora.

O giz já estava todo molhado em minha mão, e a classe inteira gritava: mar, mar... Até que um colega, por dó talvez, foi até a lousa e me socorreu soletrando as letras M – A – R.

Nunca fui uma criança brilhante nos estudos, o "Regular" tornou-se parte da minha vida, quando se tratava de leitura e escrita.

Esse início de minha escolaridade, para mim tão significativo, tornou-me uma profissional que busca o tempo todo alternativas para o aprendizado da leitura e da escrita.

São Paulo, 14 de maio de 1985.
Jardim Cabuçu

Foi com essa data na lousa que iniciei a minha carreira na Educação Infantil.

Periferia de São Paulo, 40 alunos na sala de aula e eu, a professora que chegava quase no meio do ano para dar conta do conteúdo da pré-escola:

Crianças cantem comigo fazendo o seguinte movimento:

*Eu já vou enrolar
O novelo da vovó
Ela vai me tricotar
Um bonito cachecol*

E foi assim, entre cantigas e cantigas, que aquelas crianças saíram da pré-escola com uma perfeita coordenação motora. A sensação que tive? De trabalho cumprido e insatisfação.

O modelo de como e o que ensinar era dado pela minha experiência como aluna, que o curso de Magistério legitimou. O que meus professores diziam era que os tais exercícios de coordenação – a exemplo do "enrola o novelo da vovó" — eram importantes e necessários para as crianças, principalmente na pré-escola e no início da alfabetização.

Embora essas fossem as únicas referências que eu tinha, algo parecia errado: meus alunos não se apaixonavam pelo que eu ensinava, assim como eu, quando estava na primeira série. No fundo, eu buscava que eles se apaixonassem pelo que eu lhes apresentava, a ponto de desejarem aprender...

No ano seguinte, conheci uma realidade diferente. Estava numa Emei (Escola Municipal de Educação Infantil) com 42 crianças de 5 anos de idade, que passavam doze horas na escola. Percebi no olhar de cada uma delas que o "enrola o novelo" não ia novamente dar certo. Procurei, então, alternativas que tornassem aquelas quatro horas comigo mais agradáveis. Não sabia muito bem o que fazer, mas tentei.

Conhecer como meus alunos pensavam, o que sabiam sobre os assuntos que pretendia ensinar, foi o meu primeiro passo. Olhava para os exercícios de coordenação motora e comparava com tudo que estava descobrindo sobre as crianças... estava diante de mim a contradição, que não conseguia enxergar antes: aqueles exercícios não faziam o menor sentido! As crianças traziam idéias interessantes sobre várias coisas, relacionavam uma com a outra, ousavam tirar conclusões, criavam, e nada disso era compatível com os infundáveis treinos viso-motores.

Ah! Se pudesse ter entendido antes!

Durante seis anos trabalhei com crianças em idade pré-escolar e, a cada ano, inovava minha prática, ora de maneira intuitiva, ora respaldada por grupos de formação que aconteciam em algumas gestões políticas. Mas foi a maneira que estou chamando de intuitiva, que orientou minha observação sobre como meus alunos aprendiam, ou seja, vendo sentido naquilo que faziam, que me ensinou o valor de ser uma educadora e a reconhecer o poder que exercemos.

Em seguida, prestei o concurso que dava acesso a uma carreira na Educação Infantil e/ou no ensino Fundamental. Para meu desespero, fui reprovada na Educação Infantil e aprovada como professora para o Ensino Fundamental. Quando recebi a notícia, queria que o mundo acabasse! O que iria fazer agora? E tudo que havia conquistado e aprendido na Educação Infantil? Pânico total.

"Não quero mais ser professora!"

"Eu não sei dar aulas para crianças mais velhas!"

São Paulo, 2 de fevereiro de 1991 **Vila Brasilândia, 1ª série – Alfabetização**

O peso da palavra *alfabetização* tomava conta de mim naquele primeiro dia de aula. Não sabia como dizer "bom dia" para aquelas crianças que acabavam de entrar na escola e estavam ali para aprender a ler e escrever.

"Você não precisa abandonar tudo que já sabe."

"Você tem capacidade para alfabetizar essas crianças."

Essas frases, que ouvi em um dia de desespero, foram o grande impulso para o início do meu trabalho. Era verdade: o que eu já sabia não podia ser abandonado. Foi então que comecei o meu trabalho de alfabetização pela primeira vez.

"Você não vai usar a cartilha?"

"Como você vai ensinar as famílias silábicas?"

"O seu plano de aula para passar para o grupo é das famílias do N e V?"

Não foi fácil enfrentar uma escola na qual a cartilha era a minha principal rival.

Eu e outra colega éramos as únicas que não usávamos a cartilha para alfabetizar as crianças da 1ª série. Não tínhamos muito apoio, as outras professoras não acreditavam que o nosso trabalho poderia dar certo.

Sabia, pela experiência que havia construído na pré-escola, que ler diariamente era a primeira regra, afinal, como aprender a linguagem que se escreve sem conhecê-la, sem interagir com ela?

Organizei com meus alunos um caderno, no qual colávamos de cinco a oito textos por semana, fazíamos textos coletivos todos os dias, além de muitas atividades que, na época, julgava úteis para a reflexão sobre como se escreve.

Acreditava que era a quantidade de atividades que fazia a diferença. Minha sala tinha paredes cobertas por textos produzidos coletivamente, outros que eu copiava de livros, como poemas, parlendas e ainda listas de nomes das crianças, animais, frutas etc.

Fazíamos, eu e mais duas colegas, reuniões semanais nas quais discutíamos o andamento do nosso trabalho com as classes de primeira série, preparávamos atividades e nos fortalecíamos na prática que estávamos desenvolvendo.

Terminei aquele ano com três crianças não-alfabetizadas. E foi com essa preocupação que comecei a investir no meu aprendizado. Fui em busca de pessoas que pudessem me ajudar a entender melhor tudo o que fazia e deixava de fazer por falta de conhecimento.

No ano seguinte, assumi uma segunda série, da qual faziam parte as crianças da minha sala que não tinham se alfabetizado no ano anterior.

Minha classe era então de "crianças repetentes", com idade entre 8 e 12 anos. Novamente, iniciei meu trabalho com um grande investimento na leitura: lia para as crianças todos os dias, fazíamos caderno de textos, empréstimos de livros e via nas crianças o desejo de aprender a ler e escrever. Alcançava minha primeira meta, aquela que havia descoberto quando "aprendia" com meus alunos da pré-escola.

Nesse ano, tive mais apoio, duas colegas concordaram em não trabalhar com cartilha e tivemos um grupo maior para discutir e organizar o trabalho pedagógico.

São Paulo, 2 de fevereiro de 1993 **Vila Dionísia**

Tentava chegar cada vez mais perto de casa para trabalhar. A escola anterior, na Vila Brasilândia, era muito longe. Consegui — no processo de remoção — uma vaga numa escola na Vila Dionísia, uma realidade bem próxima à da Brasilândia.

Classes homogêneas: solução de todos os problemas.

O grupo de professores dessa escola era especial. O compromisso com o bom trabalho estava à frente de tudo. Fazíamos o máximo para garantir o aprendizado daquelas crianças. Discussões em horário coletivo, troca de atividades e informações, cursos que tratavam da alfabetização, leituras e relatos faziam parte do nosso dia-a-dia.

A busca para compreender o que ainda não sabíamos muito bem era constante. As crianças que saíam da primeira série não-alfabetizadas eram a nossa maior preocupação. Para atendê-las, formávamos classes homogêneas que eram assumidas pelo professor mais experiente do nosso grupo. O papel do grupo era apoiá-lo no que precisasse.

Assumi uma dessas salas. Uma segunda série com 39 alunos no início e mais ou menos 15 no final do período letivo, porque no decorrer do ano, havia o remanejamento das crianças que conquistavam a base alfabética para outras classes mais avançadas e eu ficava apenas com aqueles que precisavam de mais ajuda. Fazia também um atendimento especial após o horário para os alunos com maiores dificuldades.

Hoje vejo quanto equívoco cometi, não sabia como a heterogeneidade poderia ajudar tanto as crianças, como a mim nesse trabalho.

É muito forte a idéia que temos de que as crianças aprendem se estiverem no mesmo nível de desenvolvimento, como se isso fosse possível. Por trás dessa crença existe o desconhecimento do quanto uma boa parceria pode ser produtiva para o desenvolvimento das crianças. No fundo, a idéia de homogeneidade encobre a falsa concepção de que, tendo os alunos o mesmo nível, fica mais fácil ensiná-los.

Vila Dionísia fez parte da minha vida como um grande aprendizado. Pude aprender que não existem classes homogêneas, porque as crianças são diferentes; que o processo de aprendizagem de cada uma é ímpar; e que o professor tem que conhecer como as crianças aprendem, como pensam nesse período de construção do conhecimento da leitura e escrita, para que possa organizar seu planejamento a favor da aprendizagem das crianças.

Mas sem dúvida, apesar da condução equivocada do nosso trabalho com relação à formação das classes homogêneas, pude aprender também o valor do trabalho coletivo. De poder contar com um parceiro para trocar experiências, reflexões e... as angústias que sentimos quando vemos que, apesar de tudo que estamos fazendo, algumas crianças não estão aprendendo. Principalmente quando percebemos que o que fazemos não é útil a todas as crianças e nos indagamos sobre o que fazer, como atingir aquele aluno a quem parece nada fazer sentido.

O trabalho coletivo mostrou-me a importância da interlocução com os parceiros que estão atuando na mesma realidade, pois evidenciou que procurar juntos soluções para problemas comuns é muito melhor que sozinho.

Foi acreditando no meu trabalho e trabalhando em conjunto é que descobri a importância de ser uma professora alfabetizadora.

Acredito que essa experiência me tornou a profissional que pode enxergar os próprios erros como parte da construção do seu conhecimento.

Minha turma

São Paulo, 7 de fevereiro de 2000

Crianças de 4ª série precisam ser alfabetizadas

Procura-se um professor que queira assumir uma sala de aula com 34 alunos, sendo 28 meninos e 6 meninas. Escola pública do município de São Paulo. Nessa sala há crianças que ainda não conhecem letras e outras que se arriscam a escrever algumas palavras. São participantes, colaboradoras, e sabem o que querem. Trazem um conhecimento rico, mas infelizmente não sabem disso ainda.

Recomenda-se para essa sala um trabalho voltado para a língua escrita, não esquecendo de que as atividades têm de ser desafiadoras, que possam enriquecer seus conhecimentos. Há por parte desses alunos um interesse muito grande por histórias, contos, poemas, fábulas, lendas e piadas.

O trabalho com agrupamentos é recomendado, pois cria possibilidades na troca de saberes. Um planejamento que garanta a todo momento reflexão e avaliação por parte desse professor também é muito importante.

Quanto aos pais: pessoas simples que depositam nesse professor toda a esperança de tornar seus filhos cidadãos.

Começava nessa data a minha trajetória com uma sala de 4ª série, com 34 alunos entre 9 e 13 anos, que precisavam aprender a ler e escrever.

No primeiro momento, notei que todos estavam ali à espera de algo diferente, pois já sabiam que aquela classe não era como as outras — talvez algo que os confortasse.

Percebi que cada um era bem diferente do outro, e que seus saberes também se diferenciavam, mesmo que o critério de formação daquela classe fosse o de agrupar crianças das quartas séries que sabiam ler e escrever muito pouco, que não liam o que escreviam, não entendiam o que liam...

No início, nossa relação foi conquistada passo a passo. Eu tinha, de alguma maneira, de fazê-los perceber o quanto sabiam e o quanto eram capazes. Tarefa muito difícil essa. As marcas do fracasso já haviam sido incorporadas por todos eles. A conquista de um novo saber passa despercebida a olhares tão duros e sofridos. O meu papel foi então pontuar cada avanço, fazendo-os acreditar em si mesmos.

Busquei oferecer a esses alunos uma aprendizagem voltada ao desafio, à troca, ao experimento e à avaliação do que estavam aprendendo. Procurei mostrar que valeria a pena se arriscar novamente.

Não foi nada fácil. Durante oito meses tive que me manter firme ao meu propósito e não deixar que nada abalasse aqueles alunos. A agressividade, a revolta, a apatia e o silêncio eram suas armas. E, do outro lado, apenas eu.

Hoje percebo o quanto avançaram e o quanto são capazes de perceber seus próprios avanços. Estamos na reta final e seus olhares buscam um mundo para novas conquistas.

Marlene dos Santos Reis Melo

Professora de Classe de Aceleração na Escola Estadual Mário Toledo de Moraes – Caieiras/SP

Trabalho na E.E. Dr. Mário Toledo de Moraes há catorze anos, regendo classes de 1ª a 4ª séries e Classes de Aceleração.

Minha trajetória profissional tem girado em torno de uma necessidade de superar-me a cada dia, que é característica da minha personalidade e de uma busca constante das soluções ideais para as questões surgidas dessa superação.

Iniciei meu trabalho na rede estadual de ensino há 23 anos, na secretaria de uma escola, onde fazia parte de minhas atribuições encaminhar os alunos que, freqüentemente, eram tirados da sala de aula e pouco a pouco excluídos da escola. É isso mesmo, excluídos, expostos ao fracasso escolar, um pouco por dia porque as queixas pelas quais eles "iam para a diretoria" eram sempre as mesmas: não queriam fazer as lições, só queriam brincar em sala de aula ou haviam desrespeitado o professor. A rotatividade de alunos também não era grande, eram sempre os mesmos.

Por questões pessoais, sempre me interessei por esses alunos, e geralmente me desvencilhava de outras atribuições para ficar conversando com eles, e descobria que os motivos que os levavam a tomar a atitude que motivava as queixas dos professores também eram sempre os mesmos: aulas chatas, distantes da realidade dos alunos, a necessidade de interação com o grupo-classe, falta de clareza dos objetivos do professor, "marcação do professor" (entendendo por marcação a acusação constante, feita a um aluno que tenha infringido "as regras" uma primeira vez, na qual a questão ficou mal resolvida).

Com isto tudo, fui colhendo dados e levantando hipóteses sobre trajetórias de insucesso escolar que só poderiam ser confirmadas, e fazer sentido, se eu estivesse do outro lado, ou seja, na regência de uma sala de aula. Voltei a estudar. Terminei o 2º grau, que interrompera há muitos anos por causa de uma reprovação, que aliás, eu nunca "engoli". Entrei na faculdade, porém logo depois tranquei matrícula por motivos financeiros. Não satisfeita, retornei à escola depois de mais alguns anos, para cursar o magistério.

Por conta dessa minha trajetória conturbada, meu curso foi muito prejudicado: apenas dois anos, muitas faltas, assistindo aulas muitas vezes acompanhada dos meus filhos pequenos, por não ter com quem deixá-los, e muitas dificuldades, que só eram superadas pela minha vontade de comprovar, ou não, as minhas hipóteses sobre as histórias de fracasso escolar.

Assim que concluí o curso, assumi aulas como substituta, em uma escola estadual, a mesma em que me efetivei em 1991 e estou até hoje. Nesse primeiro ano trabalhei com classes de 1ª a 4ª séries e tive uma turma de reforço.

Minha experiência inicial não poderia ter sido mais rica! Na época, a diretora da escola, como também as professoras titulares dessas classes, todas muito experientes e contando com anos de um trabalho bem aceito e respeitado pela escola, acolheram-me muito amigavelmente; sentiam-se "responsáveis" por mim, por eu ser recém-formada e estar substituindo-as uma vez por semana. Essa parceria foi muito importante para a construção do meu perfil profissional. Trabalhando com elas pude colher subsídios para a construção do meu próprio espaço, e logo fui percebendo que eu precisava descobrir uma prática pedagógica que se parecesse comigo e estivesse mais relacionada com os meus ideais.

No ano seguinte (1988), assumi minha primeira classe, uma 1ª série. Senti-me como quem recebe a oportunidade de ajudar a construir o futuro. Mas tudo o que eu tinha para isso era uma cartilha, e muitos modelos de atividades. Todos eles baseados na mesma cartilha, que por sua vez, era a mesma com a qual minha professora da 1ª série tentou exaustivamente me alfabetizar, enquanto eu aprendia a ler e escrever lendo a Bíblia, jornais e revistas e escrevendo poesias e pequenos romances com as intervenções do meu pai, que era semi-analfabeto.

De forma meio oculta, comecei então, a criar, intuitivamente, outras atividades para os meus alunos, por exemplo: recortar de jornais e revistas palavras com determinada sílaba, colar e copiar algumas vezes. Hoje sei que não eram as atividades ideais. Acabava transformando portadores de texto tão ricos em "portadores de lições de escola", mas em compensação, sempre tive a preocupação de permitir aos meus alunos o acesso livre a todos os tipos de leitura e fazia com que eles lessem e escrevessem muito antes que soubessem fazê-lo de forma convencional, pois foi assim que eu aprendi. Trabalhar a leitura dessa forma era bem mais divertido e produtivo, e eles não passariam pelo enfado de decorar as famílias silábicas simples, depois as complexas, e só receber um livrinho em setembro ou outubro, quando a vontade de ler e escrever coisas significativas até já havia passado. Sem assessoria técnica, e sem a aprovação da escola, eu não poderia abolir totalmente a cartilha, mas esta passou a ser apenas um apoio, algo que as crianças levavam para completar em casa, embora, talvez como eu, nunca tenham chegado a entender qual era seu objetivo real.

Minhas turmas alcançavam resultados ótimos, era raro ocorrer, entre os meus alunos, alguma história de fracasso escolar. Quando um problema era detectado, eu fazia o impossível para reverter o caso: aulas de reforço, trabalhos paralelos individuais, montagem de grupos de estudos, diversificação da técnica pedagógica...

Em 1990, meu filho mais novo ingressou na pré-escola. Até a entrada na escola era uma criança normal, muito crítica, criativa, com ótima capacidade de memorização e abstração, enfim, muito inteligente. Só que, por mais que a professora reclamasse, brigasse e colocasse o menino de castigo, ele não conseguia se encaixar no quadradinho que a escola oferecia. O pior era que eu sabia que a falha não era dele, mas todo meu conhecimento era intuitivo, e não tinha bases teóricas para argumentar com a escola (hoje o Robson está com 16 anos e cursando o 1º ano do Ensino Médio; acompanhar o processo dele foi determinante para a minha formação).

Coincidentemente, em 1991, minha irmã assumiu a coordenação do Ciclo Básico até a 4ª série numa escola também da rede estadual e, nas reuniões e conversas com outros coordenadores,

ela começou a ter contato com a teoria psicogenética, com as pesquisas de Emilia Ferreiro e com alguns livros que tratavam do assunto. Conversávamos muito e fui percebendo que de forma intuitiva, era isso que eu buscava para melhorar a minha atuação em sala de aula e para ajudar o meu filho, que era tratado pela escola como mais um "problema de aprendizagem".

Eu lia todos os livros e apostilas que minha irmã trazia. Comecei a participar de cursos, reuniões, simpósios, compartilhar minhas inquietações e dúvidas com outras pessoas e, assim, fui construindo um novo olhar para as questões da aprendizagem, um olhar agora fundamentado e com bases mais sólidas.

Em 1993, planejei e desenvolvi, com minha classe de 2ª série, meu primeiro Projeto. Nessa época, eu ainda não tinha clareza teórica desse trabalho e pouco se ouvia falar em trabalho com projetos, mas o nosso alcançou sucesso absoluto. Foi feito para homenagear a diretora da nossa escola, que estava grávida. Trabalhei com as crianças, de forma que compreendessem da concepção aos primeiros anos de vida: fizemos poesias, carteirinhas de vacina, registros de nascimento, diário do bebê, cartas para a diretora, e o produto final foi a apresentação de uma peça teatral, que chamamos de "O bebê chegou" e a entrega de um presentinho que a classe havia comprado para a diretora, com o dinheiro das próprias economias.

Achei o trabalho muito interessante, e continuei. Só muitos anos depois, quando se começou a enfocar mais o trabalho com projetos, descobri, que talvez tenha sido esse o maior motivo do sucesso dos meus alunos: eles estiveram sempre envolvidos em situações reais, significativas e prazerosas, como a vida, que geralmente não pulsa nos livros didáticos.

Nos anos de 1994 e 1995 assumi, além de uma classe de 3ª série e outra de 4ª, respectivamente, a coordenação do CB à 4ª série da minha escola, e isto me abriu novas possibilidades de participação em cursos e oficinas. Foram muitos os cursos, e destes o que marcou mais a minha trajetória foi "Alfabetização: teoria e prática", que fiz na Delegacia de Ensino de Caieiras. Esse curso representou a oportunidade de mostrar as atividades que eu desenvolvia em sala de aula e ouvir, sobre elas, análises críticas e fundamentadas. Dessa forma, eu pude refletir sobre minhas ações práticas, certificar-me de alguns procedimentos utilizados e avaliar se atendia de forma respeitosa as fases de aprendizagens das crianças, permitindo-lhes avanços reais.

Em 1996, assumi a convite da minha atual diretora, admiradora do meu trabalho, uma Classe de Aceleração, porque segundo palavras dela, o projeto se parecia comigo.

Classes de Aceleração é um projeto que tem como finalidade a Reorganização da Trajetória Escolar de alunos com dois ou mais anos de defasagem idade/série, fazendo com que recuperem o tempo perdido, avançando em seu percurso escolar e retomando, com sucesso, o percurso estabelecido pelo Sistema de Ensino. Um trabalho árduo, mas que tem sido muito gratificante e tem me proporcionado vivenciar um "Ensinar e Aprender" muito mais significativo.

Continuei desenvolvendo esse trabalho nos últimos quatro anos. Como regente dessas classes, tenho cerca de 120 horas anuais de capacitação garantidas pelos órgãos centrais da Educação. Nos dois primeiros anos do projeto, toda a assessoria vinha do CENPEC — e de lá eu destacaria a parceria com Vanda, minha capacitadora, correspondente, companheira, confiante, com quem

tenho compartilhado as angústias e vitórias destes últimos cinco anos de trabalho. A partir do 3º ano do Projeto, a responsabilidade passou a ser da Delegacia de Ensino e continuei contando com a ajuda das ATPs da Delegacia de Ensino (hoje Diretoria Regional). E, para visitar os alunos cujas famílias por algum motivo não vêm às reuniões para acompanhar a trajetória dos filhos, conto com a companhia da minha mãe.

Rapidamente o trabalho das Classes de Aceleração, em Caieiras, confundiu-se com o meu trabalho; em 1998, a FDE resolveu transformar as minhas experiências no livro *Aqui entre nós: "correspondência entre professoras"*. Foi muito gratificante poder compartilhar com muitos outros professores o que tenho aprendido – com os livros, com quem os escreve, com a vida, comigo mesma e principalmente com meus filhos e meus alunos.

As cartas que compõem esse livro não foram escritas visando a uma publicação, mas quando isso aconteceu, achei que era uma oportunidade preciosa de dizer para outros professores que compartilhar nossos medos, dúvidas, angústias, esforços e esperanças, não apenas para desabafar, mas também para refletir, é um caminho infalível na busca do aprimoramento da prática pedagógica.

Falar ajuda a organizar o pensamento.

Além da fala, outro poderoso instrumento de reflexão é o registro escrito das situações ocorridas em sala de aula, do processo de aprendizagem dos alunos e do nosso próprio processo, das nossas intervenções etc. Através dessas formas de expressão, podemos "visitar" muitas vezes a situação vivida, compreendê-la cada vez melhor, criando possibilidades de enfrentar situações semelhantes de formas diferentes e propor encaminhamentos cada vez mais acertados.

Em 1997, a prefeitura de Caieiras, introduziu na Rede Municipal de Educação o trabalho com Projetos. A Diretora do Departamento indicou-me para compor sua equipe pedagógica, como Professora de Apoio. Eu deveria acompanhar toda a rede, assessorando as professoras e dando-lhes o apoio necessário nesse período de transformação da prática.

Assumi as atividades e, ainda no 1º ano, todas as professoras apresentaram um desempenho excelente, mudando toda a estrutura da rede. Para mim não poderia ter sido mais gratificante. Era a primeira vez que eu orientava profissionais e ao mesmo tempo aprendia com elas, uma experiência totalmente nova para mim: lidar com crianças de 0 a 6 anos. Até então, eu só conhecia os problemas de aprendizagem depois de instalados. Foi interessante conhecer o processo desde o início. Nesses dois anos e meio, interagindo com creches e pré-escolas, pude perceber, observar, anotar e refletir como tem sido o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Foi através desse trabalho com a prefeitura que pude participar também de três semestres do curso "Teoria e prática de formação de professores", com Telma Weisz. O curso foi de grande importância na minha formação profissional; pude fundamentar um pouco mais minhas teorias e intuições sobre a aprendizagem, e percebi uma grande semelhança entre os meus alunos e as crianças pequenas em seus processos de descoberta da leitura e da escrita. Apesar do foco central do curso ser a educação infantil, pude identificar nas minhas turmas os temas abordados durante as reuniões, e fui adaptando os encaminhamentos ou interferências a serem feitos.

Em 1999, fui vencedora do Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10, promovido pela revista Nova Escola, com o projeto "correspondência", desenvolvido pela minha classe em 98. Para mim, toda a recompensa pelo meu trabalho é ver crianças aprendendo com felicidade, mas esse prêmio

veio juntar-se ao sorriso dos meus alunos como uma certeza de que quando se tem um grande objetivo, vale a pena todo esforço para alcançá-lo.

No momento, estou participando do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Talvez seja esse o programa mais intenso dos que eu já participei. A diversidade de experiências relatadas pelas professoras do grupo de referência, a quantidade de informações recebidas da equipe pedagógica e as reflexões que passei a fazer da minha própria prática pedagógica abalaram as minhas estruturas. Senti a necessidade de reorganizar mais uma vez minha trajetória e, de início, nem sabia muito bem por onde começar.

Tenho aprendido muito. Estou tendo a oportunidade de adequar e fundamentar as minhas convicções, adquirir uma nova bagagem de conhecimentos e, principalmente, compreender melhor as possibilidades de interferência nas produções dos alunos e a necessidade de ter maior clareza dos meus objetivos específicos em cada atividade que preparo, para que haja uma aprendizagem real e significativa.

Tenho refletido muito sobre o que tenho lido e ouvido. Tenho aprendido dentro do próprio programa a avaliar criticamente tudo, para saber o que serve e o que tem a ver comigo e com o meu grupo real de alunos.

Estou fazendo também um curso de Pedagogia. Estou no terceiro semestre, a cada aula sinto-me como uma "aluna nova". Sei que tenho ainda uma infinidade de coisas para aprender, e aprendo com prazer.

A propósito, sobre o meu primeiro objetivo quando resolvi lecionar: ao longo desses catorze anos, tenho me empenhado por confirmar as minhas hipóteses, valendo-me para isto, da minha própria prática.

Minha turma

Neste ano tenho uma classe teoricamente de Aceleração II (que seria de alunos acima de 11 anos, com dois ou mais anos de defasagem idade/série). Mas, na realidade, tenho alunos egressos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Seriam de Aceleração I, II e Correção de Ciclo. Como a escola não tinha número suficiente para montar nenhuma dessas modalidades, optou-se por juntá-los em uma mesma turma.

São 23 alunos, entre 11 e 17 anos, e tenho um quadro com o que cada um sabe sobre leitura e escrita, mais ou menos como o descrito abaixo:

- *O aluno Ismael tem 12 anos e está cursando o primeiro de escolaridade. Sabe que para escrever utilizamos letras, pois as copia indiscriminadamente do alfabeto de apoio afixado na sala. Se questionado, responde com evasivas, quase não fala, reconhece apenas as vogais "A, E, I". Está aprendendo agora a escrever o próprio nome.*

- O Iran tem 11 anos, reconhece apenas a letra "A". Grafa todas as outras e na hora de escrever as utiliza indiscriminadamente, sem se preocupar com valores qualitativos ou quantitativos. Não lê nem apoiado na memória ou na ilustração, nega-se a falar e, se questionado, responde com movimentos corporais.
- Cinco alunos utilizavam quaisquer letras para escrever, sem preocupações com a quantidade ou com a qualidade, e não lêem nem apoiados na ilustração ou na memória, não reconhecem todas as letras.

Se lhes peça para ler, soletram nas palavras as letras que conhecem, ignorando as demais.

- Dois alunos utilizam muitas letras para escrever, sem estabelecer uma relação da fala com a escrita; no entanto, utilizam algumas letras com valor sonoro correspondentes às letras das palavras que pretendem escrever. Negam-se a ler.
- Três alunos fazem uma relação da fala com a escrita e usam algumas letras correspondentes às das palavras que pretendem escrever. Fazem pseudoleitura, apoiados na ilustração e na memória. Comunicam-se com clareza, utilizando-se de recursos do discurso oral para se fazer entender.
- Três alunos escrevem utilizando sempre a vogal correspondente à da palavra que pretendem escrever, como também utilizando quase sempre a consoante correta; omitem quase sempre os "r" e "s" intercalados, e não escrevem as sílabas complexas. Por exemplo: para "escola, barco, baralho" escrevem: "ecola, baco, baralio ou baralo". Lêem da mesma forma, omitindo essas letras e não entendem o que lêem. Recuperam o texto apoiados na ilustração ou na memória.
- Seis alunos escrevem de forma alfabética convencional. Lêem com fluência e entendem o que lêem.
- Dois alunos escrevem de forma alfabética convencional e lêem com certa fluência, mas não recuperam o texto lido, ou seja, não entendem o que lêem.

Para chegar a essa síntese da classe temos escrito muitas listas de nomes; no entanto, se escrevem enunciados mais extensos que a palavra, fazem-no com conceitualizações menos elaboradas, e é comum perderem o controle da escrita; por isso, não é raro negarem-se a escrever sozinhos.

Apenas dois alunos utilizam uma estrutura discursiva adequada ao tipo de texto que estão produzindo, estruturas próprias do discurso escrito e escrevem com clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão e marcadores de tempo e espaço.

Além da defasagem de aprendizagem, por conta da trajetória permeada por muitos fracassos, são alunos apáticos, agressivos, violentos, individualistas, faltosos, com baixa auto-estima e alguns não têm nenhuma noção de limites. As famílias não acompanham o percurso escolar dos filhos. São copistas e negam-se a fazer as atividades se tiverem de refletir.

Iniciei o ano com a atividade diagnóstica do grupo, através do Projeto "Meus amigos e eu". Além de diagnosticar o que cada aluno sabia, meus objetivos eram: fortalecer a união do grupo, trabalhar o autoconhecimento e a auto-estima.

Este projeto foi composto por uma série de atividades: "Meu time predileto", "Meu prato predileto", "Meus amigos e eu", "Minha família e eu", "Meus dados pessoais", "Coisas que gosto e que não gosto" etc.

De início, a heterogeneidade da sala pareceu-me um problema impossível de ser solucionado, mas tenho percebido que na verdade o problema não é a classe ser heterogênea: é que a classe não forma um todo, um grupo. Tenho me empenhado por caracterizá-los como "um grupo que trabalha junto", onde todos ensinam a todos e todos aprendem com todos. Assim eu terei muitos informantes: quem fala melhor, colabora com a oralidade, quem escreve melhor serve de escriba ou ajuda o colega a escrever, quem tem um vocabulário mais amplo e é mais criativo, cria e dita para outros escreverem. Essa dinâmica permite que todos escrevam e leiam, mesmo que ainda não o façam de forma convencional, e que todos sejam autores, leitores e escritores.

Além disso, para que todos possam avançar cada vez mais, dentro do seu ritmo, tenho de ter pelo menos uma atividade diversificada por dia, garantindo desafios para todos. Por exemplo:

- trabalho com jornal: manchete para uns e reportagens ou notícias para outros;
- leitura: textos curtos para possibilitar a aquisição da base alfabética e textos mais longos para os que já lêem convencionalmente, para que retirem do texto uma informação;
- revisão de textos: os que já escrevem e lêem convencionalmente devem rever a escrita ortográfica das palavras e convenções textuais, e os que não escrevem convencionalmente devem rever a construção da base alfabética;
- produção de textos individuais, uns serão incentivados a escrever "mais" e outros a escrever pelo menos uma linha.

Dessa forma, a heterogeneidade deixará de ser um problema, para ser um facilitador da interação.

Maria Helena Roque Taríssio

Professora de sala multisseriada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fazenda Conceição – Jundiá/SP

Foi assim.

Iniciei meu trabalho como docente em 1980, quando fui trabalhar em Mairiporã (SP). Lugar encantador, porém a distância e a falta de transporte me perturbavam.

As crianças eram dóceis, filhos de caseiros das belas chácaras que margeavam a escola. Tratava-se de uma classe multisseriada.

Nessa época, eu era recém-formada. Graças a Deus minha professora da disciplina Didática, dona Terezinha, era atualizada, preferia novas idéias e isso me ajudou muito, pois fui para essa escola com a teoria; a experiência ainda era pouca para o exercício.

Nas primeiras semanas paguei táxi e não sobrava nada no final do mês, pois táxi era artigo de luxo, e não tive outra opção. Até que uma família de portugueses, comovida com minha situação, convidou-me para morar com eles. Ali fiquei o ano inteiro. Tomava banho de "chuveiro de balde", carregava lenha com dona Hermelina e o senhor Saul, hoje falecido. As moças cuidavam do gado e das plantações. Tive momentos muito bons ao lado desse casal e seus onze filhos, sendo que três deles eram meus alunos.

No ano seguinte trabalhei no bairro Corumbá, que também era muito longe. A escola era construída de madeira e encontrava-se desfolhada pelo tempo.

A estrada era de terra e meu irmão de 15 anos me acompanhava, pois atravessava mata fechada e, muitas vezes, nos assustávamos com os bichos que atravessavam à frente da moto. Diziam até que tinha um leão foragido de um circo, que ninguém capturou. E o medo?

Uma vez precisamos parar para esperar uma cobra atravessar a estrada. Quase todos os dias levávamos um susto. Quando chovia, por causa das pedras e muita lama, precisávamos empurrar a moto por uma longa distância. Eu sentia muita pena daquelas crianças. Eram crianças ingênuas, sofridas, mas sedentas de conhecimentos. Tornei-me até cabeleireira delas.

Sempre me preocupei em usar uma tonalidade de voz agradável, sem aqueles urros que assombraram meu tempo de aluna. Isso causou certa surpresa às crianças. Quando cheguei a essa escola, todos ficavam com olhares espantados, aguardando um novo coronel. Mas na minha infância sentira os mesmos medos e, com certeza, isso influenciou minha postura como professora.

Na época eu não dispunha de muitos meios para trabalhar em sala de aula – o giz, a lousa, e alguns livros paradidáticos eram os meus recursos.

Encerrada essa aventura de um ano fui para um outro bairro chamado Capim Branco, ainda em Mairiporã. Estradas desérticas e longínquas. Muitas vezes, depois de um temporal, ao voltar para casa caía no barro, levantava e seguia, pois naquele lugar não dava para ficar, nem com céu azul e sol escaldante.

Minha mãe ficava aflita quando me atrasava, ou quando chovia à tarde, pois sabia dos obstáculos que sua filha enfrentaria.

Na minha hora de almoço, antes de ir para a escola, passava no Zé Vermelho, o quitandeiro, e comprava bananas para reforçar o lanche das crianças.

O tempo foi passando, e todos os dias, circulando por aquele lugar desértico enquanto a moto deslizava pelas estradas solitárias, eu ia silenciosamente pedindo a Deus que me guardasse e não aparecesse nenhum carro, nenhum bicho, nada que pudesse me amedrontar.

Um dia, muito apressada, fui abastecer minha moto e, como estavam dois galões juntos, um de cândida e outro de gasolina, imaginem... enchi o tanque de cândida!! Andei uns cem quilômetros e a moto começou a falhar até que parou. Minha mãe logo percebeu que eu estava em apuros e mandou meu irmão "SOS" atrás de mim. Ele trouxe a moto para casa depois de esvaziá-la, ali mesmo na estrada. Fiquei entediada, paguei um táxi e segui. As crianças me esperavam preocupadas, pois não era de me atrasar. Esqueci todos os inconvenientes ao me deparar com aqueles rostinhos ansiosos me aguardando.

Sempre honrei minha profissão. Não queria ser a melhor, mas sim honrar com os compromissos assumidos a partir do dia em que decidi ser professora. Logo depois me vi numa escola perto de casa. Pensei por um instante: "Ah, agora vai melhorar!".

As crianças eram rebeldes, cheias de defasagens na aprendizagem, auto-estima no fundo do poço. Tratava-se de uma classe especial. Pensei que não conseguiria vencer tal desafio, mas, com carinho, dedicação e muito trabalho, as crianças voltaram a sentir prazer em estudar.

Há cinco anos trabalho numa fazenda, a Fazenda Conceição, em Jundiá. Um lugar maravilhoso, um verdadeiro paraíso em terra. Sou feliz ali. Amo as pessoas com as quais convivo na minha rotina diária.

Trabalho com a proposta construtivista implementada em toda rede de educação de Jundiá. Com o ensino tradicional, colhi bons frutos, mas as coisas se renovam, sofrem transformações. Muitas descobertas na área educacional foram feitas e isso gera a necessidade de inovar.

O encontro com essa proposta me fez refletir mais sobre meu trabalho. Mudanças foram feitas: hoje me preocupo em apresentar uma diversidade de textos para os alunos, na Matemática, parto das idéias que os alunos têm, valorizo o cálculo mental, planejo projetos de trabalho em todas as áreas de conhecimento.

Ainda estou na descoberta do mundo, assim como as crianças que vão tateando, pisando leve e descobrindo as belezas e... as dificuldades também.

Agradeço a Deus, aos familiares e amigos que tanto me apoiaram e me ensinaram nesses vinte anos de profissão.

Minha turma

Minha classe reúne alunos do 2º, 3º e 4º ano, num total de 24 alunos. Destes, quatro pertencem ao 2º ano, dezesseis ao 3º e quatro ao 4º ano. Exceto os alunos do 4º ano, nos outros grupos tenho crianças que ainda não se alfabetizaram.

O trabalho não é fácil, pois preciso atender e desafiar a todos. Tenho feito um grande investimento na leitura: as crianças lêem jornais, revistas especializadas, livros de história, gibis.

Na minha rotina, garanto algumas atividades comuns a todos, como as de leitura, outras que são específicas para cada turma, e ainda aquelas em que as crianças maiores estão agrupadas com os menores. A vantagem da sala multisseriada é a riqueza das trocas de informações. Muitas vezes um aluno de 2º ano ensina um de 4º ano.

A turma é bastante tranqüila. As crianças são participativas, respeitosas e estão geralmente muito dispostas a aprender.

Maria Angélica Turato Lotti

Professora do Centro Municipal de Educação para Jovens e Adultos – Jundiáí/SP

Sou formada em Letras e trabalho com classes de 1ª a 4ª série desde 1990. Escolhi ser professora porque é muito gratificante ensinar. É uma carreira maravilhosa. Ensinar a ler e a escrever, então, é mais gratificante ainda. Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, observar e comemorar cada conquista, apoiar e acolher para enfrentarem os desafios, são ações recompensadoras, nos levam a fazer da dificuldade alento!

Comecei a trabalhar com educação de jovens e adultos em 1999. Confesso que, no início, fiquei com medo, pois não tinha nenhuma experiência com adultos; ficava angustiada em observar aquelas pessoas tão mais velhas do que eu, que sabiam tantas coisas, como construir casas, não conseguirem decifrar textos simples. O incentivo e o acolhimento da diretora da escola foram fundamentais para eu controlar minha ansiedade, rever minhas expectativas de aprendizagens e entrar no ritmo do grupo, afinal, nem todas as frutas de uma árvore amadurecem juntas.

Hoje, me sinto melhor preparada e com mais recursos para planejar as aulas e ajudá-los em suas aprendizagens. Trabalho com os textos de uso social (agenda, bilhetes, cartas, informativos etc.), com os nomes, com listas enfim, me sinto mais segura e consciente para desenvolver uma prática com atividades que façam sentido para o grupo. O maior desafio que enfrento é receber alunos novos e integrá-los à rotina da classe. Por isso, venho discutindo com o grupo de professoras os melhores encaminhamentos para integrá-los com mais rapidez e deixá-los mais confiantes e animados para novas aprendizagens.

É muito gratificante trabalhar com jovens e adultos. Os alunos têm muita vontade de aprender e, por isso, muita disponibilidade para as aulas. Como em toda sala de aula, os alunos têm ritmos de aprendizagem muito diferentes, e é preciso valorizar as conquistas de cada um. Até hoje, a aluna que mais me impressionou foi uma senhora de 90 anos. Minha mãe conhecia essa senhora, que fazia remédios caseiros, e a convidou para estudar comigo. Pedi que fosse fazer a matrícula. Ela, com 90 anos, não sabia assinar o nome e muito menos pegar na caneta. Iniciou as aulas. Mostrei as letras do alfabeto, seu nome com letra de fôrma e de mão e assim que viu, disse: "os hinos da minha igreja". Aproveitei o conhecimento que tinha dos hinos da igreja e transcrevi alguns em cartazes para lermos juntas. Além dos hinos, trabalhamos com listas (de compras, nomes dos alunos, nomes de cidades etc.); com receitas (destacando todas as partes: título, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo); com textos de memória (quadras e parlendas). Mais ou menos dois meses depois, ela estava começando a ler, eu mesma me surpreendi, era fantástico! A certeza que fica é que não existe idade para as pessoas aprenderem.

Cada turma frequenta a escola por duas horas e meia, diariamente. O grupo de professores participa de um programa de capacitação às quartas-feiras, das 8 às 11 horas; esse grupo tem contribuído muito para a reflexão sobre nossa prática.

Minha turma

A turma que frequenta das 15 às 17h30 tem mais ou menos 17 alunos e a turma que frequenta das 18h30 às 21 horas tem mais ou menos 35 alunos.

Não temos uma turma fixa. Nossa escola funciona em quatro períodos, e o aluno escolhe qual o mais adequado para sua vida de trabalho.

Quando o aluno ingressa na escola, o primeiro passo é o nome. Geralmente, eles conseguem escrever com letra cursiva. As primeiras propostas são escritas com letra de forma, pois é a letra que está presente nos jornais, nas placas e cartazes – além de individualizarem os caracteres.

Todo início de aula faço uma leitura compartilhada (poesia, crônica, notícia de jornal etc.), para aproximá-los, de forma mais sistemática, da linguagem escrita encontrada nos textos literários e para ampliar o horizonte cultural do grupo.

Os textos que os alunos conhecem de cor (quodras, parlendas, músicas etc.) também estão muito presentes na sala de aula. Esses textos favorecem a pesquisa do código escrito, à medida que buscam ajustar o falado ao escrito e, como sabem de memória, há uma autonomia maior para identificar o texto e algumas das partes que o compõem.

Quando o jovem ou o adulto procura a escola, é porque já se encheu de coragem para voltar ou para começar. Eu procuro sempre incentivar e falar da importância da aprendizagem da leitura e da escrita para uma participação social maior.

Neste ano, desenvolvi um projeto chamado "autobiografia". Os alunos tiveram oportunidade de escrever, dentro desse projeto, sobre suas vidas, gostos, medos, sonhos, preferências etc. Pensei, no início, que fosse ser fácil desenvolver esse projeto. No entanto, quando chegamos na árvore genealógica, percebemos a dificuldade, pois muitos não conheciam seus antepassados: avós, bisavós. Realizei uma sondagem, e percebi que muitos dos meus alunos não tinham diálogo com seus pais, mães e avós, e muitos não tinham os documentos necessários para ser um cidadão. Foi uma oportunidade para tirarem os documentos e conhecerem seus direitos.

Apreendi muito com o programa de formação de alfabetizadores: a controlar a ansiedade que sentia, a rever minhas expectativas de aprendizagem e, principalmente, compreendi como os alunos aprendem a ler e escrever pensando e atribuindo sentido às atividades.

Apreendi a ver o texto com um olhar prazeroso, parei de silabar as palavras. Acreditava que assim aprendiam, hoje sei fazer diferente.

Dionéa Tomázia Silva Mazzola

Professora do Centro Municipal de Educação para Jovens e Adultos – Jundiaí/SP

São 17 anos de magistério, sendo que destes 17, 13 com Educação de Jovens e Adultos. Cursei o Magistério, Pedagogia e Pós-graduação. Iniciei com alunos de uma escola particular em São José dos Campos, tradicionalíssima.

Casei-me e foi quando comecei a lecionar para Jovens e Adultos em Jundiaí. No começo estranhei um pouco. Era uma instituição que se chamava Fundação Educar.

Logo se extinguiu, surgindo o Promad – Programa de Alfabetização de Adultos.

Nessa época trabalhávamos com textos diversos, cuja temática estava voltada para adultos. Existiam palavras-chaves e, partindo delas, os alunos estudavam as famílias silábicas. Depois, surgiu a Suplência, onde os alunos tinham vários módulos (livros) de todas as áreas, com os conteúdos selecionados.

Hoje, chegamos ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com uma proposta totalmente diferente, na qual os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que o professor organiza. Antes, eu só entregava o livro e os alunos copiavam o conteúdo; hoje, é proposta uma situação desafiadora, na qual existe o possível e o difícil, para o aluno refletir, produzir, opinar, criticar etc. Atualmente, minha prática pedagógica e as atividades propostas são diversificadas, e os alunos se agrupam, favorecendo uma aprendizagem melhor, pois antes era cada um por si, e a orientação era individualizada.

Dessa forma, vou aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas, enfrentando muitos desafios. São conquistas e mais conquistas que devem estar presentes sempre: tanto para o aluno quanto para o professor. Nós, professores da rede municipal, temos um encontro de trabalho pedagógico coletivo semanal, em que temos momentos de reflexão sobre diversos tipos de texto, de materiais e de conteúdos, além de trocar e socializar experiências.

É uma formação importante e fundamental, que atende minhas necessidades nas mais diversas situações resultando em aspectos positivos para minha prática pedagógica. É um momento coletivo, de aperfeiçoamento e reflexão constantes. Mas ainda tenho muitas questões: "O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras?" "Como garantir e desenvolver um trabalho produtivo com uma classe heterogênea?"

Sei que, para ocorrer tudo isso, preciso estruturar os meus objetivos e a minha prática, norteando assim a ação do aluno, e avaliar sempre, pois é nesse momento que "amarramos o vivido e replanejamos o futuro".

Quero ser sempre otimista, acreditando nas possibilidades dos meus alunos, ser capaz de exercer uma influência benéfica, como um todo e em cada aluno, possibilitando um clima saudável, uma imaginação criadora e atitudes construtivistas.

Minha turma

Na minha classe recebo alunos novos quase todas as semanas. Aos alunos de 1ª e 2ª séries chamamos de "alunos da alfabetização inicial", e aos da 3ª e 4ª séries de pós-alfabetização. Faço uma rotina semanal para cada grupo. São alunos com idades de 14 a 80 anos, e mais ou menos 30 a 35 alunos por classe. Esse dado é relativo, devido aos horários que eles trabalham. Leciono para duas turmas com alunos de 1ª a 4ª séries. São alunos que iniciam na maioria das vezes conhecendo algumas letras. Ingressam geralmente interessados e ao mesmo tempo angustiados por aprender a ler e escrever convencionalmente. Nesta etapa do ano (março), todos já conhecem e escrevem o seu nome, alguns já se arriscam na leitura, e todos são convidados a produzir textos escritos e orais. Um dos recursos que utilizo para saber o que eles já conhecem é a sondagem, que são situações que planejo com a finalidade de diagnosticar os saberes dos alunos.

Penso que tudo o que proponho deve ser desafiador, porque assim os alunos investem em resolver uma situação de aprendizagem, e isso os ajuda a avançar em seus conhecimentos. Procuro garantir o trabalho coletivo em duplas e grupos, procurando repensar nessa formação para garantir as trocas de informações.

Espero que no final do ano letivo tenhamos conseguido realizar o sonho de cada um dos alunos, de não precisar depender mais dos outros para ler e escrever.

*Cem anos de perdão**

Clarice Lispector

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então, é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. "Aquele branco é meu." "Não, eu já disse que os brancos são meus." Parávamos às vezes longo tempo, a cara impressada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa das brincadeiras de "essa casa é minha", paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo, via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro, estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Paro um instante, perigosamente, porque de perto ela ainda é mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos.

* Extraído de *Para gostar de ler*, volume 9. São Paulo, Ática.

E, de repente — ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d' água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas.

O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão.

Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes, na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensangüentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem cem anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

*Memória de Livros**

João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor Estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos long-play, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obcecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente.

Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por que, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma peruca e tinha pensado que eu era o peru.

* Extraído de: *Um brasileiro em Berlim*. Editora Nova Fronteira, 1995.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não agüentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

"Aplicar as regras", soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu facilímo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias. Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, freqüentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.

— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloqüente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto-e-vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto-e-vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto-e-vírgula).

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*; *O livro de San Michèle*, *Crônica escandalosa dos doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a

sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. "Isto é merda", dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. "Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos". Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não-proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós.

— Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de *Raffles*, *o ladrão de casaca*, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emil Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada,

neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo — Edmond de Nantès!, como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo cerveja escondido lá dentro, dizia "ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro".

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar), de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Iliada*, a *Odisséia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de *Santo Inácio de Loyola* e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que se entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

*Finá de ato**

Adispôs de tanto amor
De tanto cheiro cheiroso
De tanto beijo gostoso, nós briguemos
Foi uma briga fatá; eu disse: cabou-se !
Ele, disse; cabou-se!
E nós dois fiquemos mudo, sem vontade de falá.
Xinguemos, sim, nós se xinguemos

Como se pode axingá:

— Ô, mandinga de sapo seco!
— Ô baba de cururu!
— Tu fica no Norte
Que eu vô pru sul
Não quero te ver nem pintado de carvão
Lá no fundo do quintá
E se eu contigo sonhar
Acordo e rezo o Creio em Deus Pai
Pru modi não me assombrá.
É... o Brasil é muito grande
Bem pode nos separar!

Eu engoli um salucio
Ele, engoliu bem uns quatro.
Larguemo o pé pelo mato
Passou-se tantos tempo
Que nem é bom rescordar...

Onti, nós si encotremus
Nenhum tentou disfaçá
Eu parti pra riba dele
Cum um fogo aceso nu oiá
Que se num fosse um cabra de osso
Tava aqui dois pedaço.

Foi tanto cheiro cheiroso...
Foi tanto beijo gostoso...
Antonce nós si alembremos
O Brasil... é tão pequeno
Nem pode nos separá!

* Texto original de autor desconhecido. Adaptação de Gertrudes da Silva Jimenez Vargas

Recomendações a uma professora iniciante

Durante uma reunião com professores das séries iniciais, a coordenadora pedagógica propôs a seguinte situação: "Imagine que você orientará uma professora alfabetizadora iniciante. Quais recomendações lhe daria para que seus alunos aprendessem a ler e escrever o mais rápido possível?"

Veja o que alguns professores disseram:

Maria Estela — Eu aconselharia a investir na leitura, pois a leitura ajuda bastante no aprendizado da escrita. Diria a ela para iniciar com os textos simples e curtos para que os alunos pudessem fixar as sílabas e, com o tempo, apresentar textos mais longos e com sílabas complexas. Tomar a leitura desses textos também é muito importante.

Sueli — Diria a ela que é preciso ter muita paciência no início do ano, pois nem todas as crianças ingressam na 1ª série com maturidade para se alfabetizar. Nos primeiros meses, é importante trabalhar com exercícios de coordenação motora fina, lateralidade, atividades fora da classe, ao ar livre, para que as crianças treinem o traçado das letras no chão, na parede, com brincadeiras. Com esse investimento no início, muitos problemas, como a troca de letras, dificuldade de copiar que, mais adiante, poderiam atrapalhar a vida escolar do aluno, são resolvidos.

Lúcia — Além dessas recomendações que as colegas já colocaram, eu acrescentaria que também é muito importante para o sucesso dos alunos na alfabetização estar atento aos problemas que vivenciam em seus lares: alimentação precária, falta de carinho e atenção, dificuldade econômica para a compra de material escolar, agressividade... Muitos alunos não aprendem a ler e escrever por causa desses problemas, e se o professor não considerar isso acaba pensando que suas aulas é que não são boas.

Sandra — Eu recomendaria que planejasse suas aulas com antecedência e trabalhasse com palavras-chaves que têm significado para os alunos. A compreensão da sílaba torna-se mais fácil quando partimos de palavras que fazem sentido ao aluno. Fazer ditado de formas variadas também é um ótimo recurso. Por exemplo: ditado relâmpago, que é quando a professora escreve uma palavra na lousa, os alunos a observam por dois ou três segundos, a palavra é apagada e todos devem escrevê-la no caderno; ditado mudo em que a professora dita palavras significativas para os alunos apenas fazendo o movimento com a boca sem pronunciar a palavra.

Para que os alunos sintam prazer em aprender é fundamental utilizar jogos nessa fase. Muitos decoram as sílabas mais por causa dos jogos do que pelos exercícios no caderno. Essas atividades também contribuem muito para alunos que "comem letra", aqueles que sempre esquecem algumas letras na escrita das palavras. Tive um aluno que por muito tempo ficou escrevendo palavras assim: FOIHA em vez de formiga — CADNO em vez de caderno. O ditado foi o que o ajudou a superar esses erros.

Você concorda com as recomendações desses professores? Se sim, explique por quê. Se não, escreva uma recomendação que expresse suas idéias.

*Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas**

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos:

- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino.

A teoria empirista — que historicamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar — se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de "estímulo-resposta". Esse modelo define a aprendizagem como "a substituição de respostas erradas por respostas certas". A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações — as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso.

As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus "textos" são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chave e famílias silábicas, usadas exaustivamente — e aí encontram-se coisas como "o bebê baba na babá", "o boi bebe", "Didi dá o dado a Dedé". A função do material escrito numa cartilha é apenas ajudar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que b com a dá ba, e por aí afora.

* Telma Weisz. In O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 1999.

Centrada nessa abordagem que vê a língua como pura fonologia, a cartilha introduz o aluno no mundo da escrita apresentando-lhe um texto que, na verdade, é apenas um agregado de frases desconectadas. Essa concepção de "texto" para ensinar a ler está tão internalizada no imaginário do professor que, certa vez, uma professora que se esforçava para transformar sua prática documentou em vídeo uma aula e me enviou, para mostrar como já conseguia trabalhar sem a cartilha. A atividade era uma produção coletiva de texto na lousa. O texto produzido pelos alunos e grafado pela professora era o seguinte:

O sapo

O sapo é bom.

O sapo come inseto.

O sapo é feio.

O sapo vive na água e na terra.

Ele solta um líquido pela espinha.

O sapo é verde.

Como se pode observar, cada enunciado é tratado como se fosse um parágrafo independente. Exigências mínimas de coesão textual, como não repetir "o sapo" em cada enunciado, nem sequer são consideradas. Só na quinta frase aparece, pela primeira vez, um pronome para substituir "o sapo". E na sexta frase, lá está ele de novo. Seria fácil concluir que a professora é que não sabe escrever com um mínimo de coerência e coesão. Mas não era esse o caso. Além de saber escrever, era uma ótima professora: empenhada e comprometida com seu trabalho e seus alunos. Apenas havia interiorizado em sua prática o modelo de "texto" que caracteriza a metodologia de alfabetização expressa nas cartilhas. E de tal maneira que nem sequer tinha consciência disso: foi preciso tematizar sua prática a partir dessa situação documentada para que ela pudesse se dar conta.

Como a metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelos quais a aprendizagem acontece

Poderíamos dizer, em poucas palavras, que na concepção empirista o conhecimento está "fora" do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria "vazio" na sua origem, sendo "preenchido" pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa idéia de um ensino que se "deposita" na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora — "educação bancária" — para falar de uma escola em que se pretende "sacar" exatamente aquilo que se "depositou" na cabeça do aluno.

Nessa concepção o aprendiz é alguém que vai juntando informações. Ele aprende o ba, be, bi, bo, bu, depois o ma, me, mi, mo, mu e supõe-se que em algum momento, ao longo desse processo, tenha uma espécie de "estalo" e comece a perceber o que é que o ma, o me, o mi, o mo e o mu têm em comum. Acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinam e de ultrapassar um pouco isso, fazendo uma síntese a partir de uma determinada quantidade de informações. Na verdade, o modelo supõe apenas a acumulação. Os professores é que, convivendo com alunos reais o tempo todo, acabam encontrando na figura do "estalo" a resposta para certas ocorrências aparentemente inexplicáveis. Porque sabem que alguns entendem o sistema logo que aprendem algumas poucas famílias silábicas, enquanto outros chegam ao Z de zabumba

sem compreendê-lo. E já que não têm como entender essas diferenças, buscam explicações no que se convencionou chamar de "estalo". Frequentemente dizem: "O menino deu o estalo" ou "Ainda não deu o estalo, mas uma hora vai dar".

Para se acomodar a essa teoria, o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos.

Assim, os três tipos de concepção a que nos referimos no início deste capítulo se articulam para produzir a prática do professor que trabalha segundo a concepção empirista: a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização. Na verdade, qualquer prática pedagógica, qualquer que seja o conteúdo, em qualquer área, pode ser analisada a partir deste trio: conteúdo, aprendizagem e ensino.

Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática — "mesclando", como se costuma dizer.

O equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que, nessa visão "mesclada", vale dizer que uns precisariam ser ensinados e outros, não. Em outros casos o modelo empirista fica intocado e as idéias que as crianças constroem em seu processo de aprendizagem são distorcidas a ponto de o professor vê-las como conteúdo a ser ensinado.

Um exemplo disso são os professores que, encantados com o que a psicogênese da língua escrita desvendou sobre o que pensam as crianças quando se alfabetizam, passaram a ensinar seus alunos a escrever silabicamente. Que raciocínio leva a uma distorção desse tipo? Se os alunos têm de passar por uma escrita silábica para chegar a uma escrita alfabética, ensiná-los a escrever silabicamente faria chegar mais rápido à escrita alfabética, pensam esses professores. Essa perspectiva só pode caber num modelo empirista de ensino, cuja lógica intrínseca é a de organizar etapas de apresentação do conhecimento aos alunos. Essa lógica não faz nenhum sentido num modelo construtivista.

Outro tipo de entendimento distorcido, mais influenciado por práticas espontaneístas, é o seguinte: diante da informação de que quem constrói o conhecimento é o sujeito, houve professores que entenderam que a intervenção pedagógica seria, então, desnecessária. Se é o aluno quem vai construir o conhecimento, o que os professores teriam a fazer dentro da sala de aula? E passaram a não fazer nada. Como se vê, é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação.

Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro

A mudança na concepção dos conteúdos oferecidos pela escola provoca, de imediato, uma transformação enorme na oferta de informação aos alunos. Vamos continuar com o exemplo da língua escrita para tornar mais claro o que queremos dizer. Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista da aprendizagem ela deve ser — mesmo assim e por isso mesmo — oferecida inteira para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos outros conteúdos além do bê-á-bá, do sistema de escrita alfabética — por exemplo, as características discursivas da língua, ou seja, a forma que ela assume em diferentes gêneros através dos quais se realiza socialmente.

Pensando assim caberá ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético. Para alguém ser capaz de ler com autonomia é preciso compreender o sistema alfabético, mas isso apenas lhe confere autonomia. Qualquer um pode aprender muito sobre a língua escrita mesmo sem poder ler e escrever autonomamente. Isso depende das oportunidades de ouvir a leitura de textos, participar de situações sociais nas quais os textos reais são utilizados, pensar sobre os usos, as características e o funcionamento da língua escrita.

Para os construtivistas — diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende — o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranquilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, da maneira como é oferecida. Num modelo empirista a informação é introjetada, ou não. Num modelo construtivista, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes.

Afirmar que o conhecimento prévio é base da aprendizagem não é defender pré-requisitos

Para aprender alguma coisa, é preciso já saber alguma coisa — diz o modelo construtivista. Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação — a de que o conhecimento prévio do aprendiz é base de novas aprendizagens — não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo tratados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante neste processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro.

Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte

Como já vimos, diante de um corpo de idéias tão novo como a concepção construtivista da aprendizagem e o modelo de ensino mediante a resolução de problemas, o professor está também na posição de aprendiz. No entanto, o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, o que permite aos professores hoje aprender a partir do que outros já aprenderam e tomar cuidado com erros já cometidos por outros.

Um erro que precisa ser evitado por suas graves conseqüências é o desvio espontaneísta: como é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe. A partir dessa crença o professor passa a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com o que o aluno faz "do seu jeito". Essa visão implica abandonar o aluno à sua própria sorte. E é muito importante que o professor compreenda o que significa, do ponto de vista da criança, o "vou fazer do meu jeito".

Vamos usar a alfabetização novamente para exemplificar. Quando uma criança entra na escola ainda não alfabetizada, tanto ela quanto o professor sabem que ela não sabe ler nem escrever. Ao propor que se arrisque a escrever do jeito que imagina, o que o professor na verdade está propondo é uma atividade baseada na capacidade infantil de jogar, de fazer de conta. Num contrato desse tipo — que reza que o aluno deve escrever pondo em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita — o professor deve usar tudo o que sabe sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita para poder, interpretando o que o aluno escreveu, ajudá-lo a avançar. Dentro desse contrato, quem "faz de conta" é a criança. Nesse espaço em que a criança escreve "do seu jeito" o papel do professor é delicado. Mas é semelhante ao de alguém adulto que participa de uma brincadeira de faz de conta sem entrar nela. Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz.

Elaborando um mapa textual

1. Anotar no Caderno de Registro, a partir da leitura do título do texto, tudo que você supõe que ele vá tratar. O título é sempre uma fonte de informação sobre o conteúdo do texto — a partir dele, é possível perguntar a nós mesmos "o que já sabemos sobre esse assunto?". Desse modo, acionamos uma série de conhecimentos prévios relacionados ao conteúdo e ao tipo de texto, ou seja, conhecimentos construídos ao longo das nossas experiências pessoais, que sempre contribuem para uma melhor compreensão do que lemos.
2. Para que as anotações do seu Caderno de Registro fiquem organizadas e contextualizadas e, com o passar do tempo, não percam o sentido, é necessário que você registre sempre a orientação dada para a atividade, os títulos orientadores e a data em que você fez a atividade proposta. Neste caso, por exemplo:

Estudando o texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas", capítulo 4 do livro O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, de Telma Weisz, Editora Ática.

Proposta: Listar os conteúdos que o título sugere; "Listar o que os subtítulos sugerem" etc.

3. Observe todo o texto, de forma bastante breve, especialmente seus subtítulos. Em seguida, anote no centro de uma folha em branco do seu Caderno de Registro (disposto horizontalmente) o título do texto, circundando-o com uma figura geométrica qualquer. Partindo do centro, estenda cinco linhas e escreva em cada uma delas um subtítulo do texto. Como o título e os subtítulos desse texto são extensos, é preferível escrever em tamanho bem reduzido a fim de garantir espaço para as demais anotações durante a leitura.
4. Leia o trecho inicial (até o primeiro subtítulo), identifique as principais idéias e anote-as, com expressões breves, no esquema do Caderno, partindo da figura geométrica central em que está o título.
5. A partir do que você já pode identificar, imagine o que possivelmente vai encontrar no próximo trecho (referente ao primeiro subtítulo. Nesse caso "Como a metodologia de ensino...").
6. Continue a leitura até o segundo subtítulo, sublinhe as idéias-chaves desse trecho e faça anotações no esquema, partindo da figura geométrica em torno do subtítulo.
7. Prossiga a leitura utilizando esses mesmos procedimentos, até o final do texto.

Modelos de ensino e aprendizagem

Modelo empirista de ensino e aprendizagem

Como o aluno aprende	Como é preciso ensinar

Modelo construtivista de ensino e aprendizagem

Como o aluno aprende

Como é preciso ensinar

*Píramo e Tisbe**

Já houve um tempo em que o vermelho profundo das bagas da amoreira era branco como a neve. A mudança de cor resultou de um fato muito estranho e triste: a morte de dois jovens apaixonados.

Píramo e Tisbe, ele o mais belo dos jovens e ela a mais bela virgem de todo o Oriente, viviam na Babilônia, a cidade da rainha Semíramis, em casas tão próximas que apenas uma parede comum as separava. Crescendo assim, lado a lado, aprenderam a amar-se mutuamente. Queriam muito casar-se, mas não havia como vencer a proibição dos pais. O amor, porém, não pode ser proibido. Quanto mais se cobre a chama, mais fortes ficam as labaredas. Além disso, o amor sempre acaba encontrando soluções. Não era possível manter separados esses dois jovens cujos corações explodiam de amor.

Na parede que separava as duas casas havia uma pequena fenda da qual até então ninguém se dera conta. A quem ama, porém, não há nada que passe despercebido. Nossos dois jovens descobriram-na, e através dela começaram, então, a sussurrar doces palavras de amor, Tisbe de um lado e Píramo do outro. A odiosa parede que os separava transformara-se em sua única forma de contato. "Não fosse tua existência, poderíamos estar juntos e beijar-nos", costumavam dizer, referindo-se à parede. "Mas, pelo menos, podemos falar através de ti. Permites que doces palavras de amor cheguem aos nossos ouvidos apaixonados. Não somos ingratos." Assim falavam e, quando a noite chegava e tinham de separar-se, era na parede que davam os beijos que não tinham como chegar aos lábios do outro lado.

Todas as manhãs, quando o alvorecer já expulsara do céu as estrelas e os raios do Sol já haviam secado a geada que endurecia a relva, iam furtivamente até a fenda e ali ficavam, às vezes trocando as mais doces juras de amor, outras vezes lamentando o triste destino a que pareciam condenados. Suas palavras, porém, eram sempre trocadas em forma de sussurros quase inaudíveis. Por fim chegou o dia em que não tinham mais condições de continuar suportando aquela situação. Decidiram que, naquela mesma noite, iriam tentar fugir e atravessar a cidade em direção ao campo, onde finalmente poderiam ficar juntos em liberdade. Combinaram encontrar-se em lugar bastante conhecido — o Túmulo de Nino —, sob uma árvore que ali havia, uma grande amoreira cheia de bagas brancas como a neve, e perto da qual murmuravam as águas frescas de uma fonte. O plano lhes pareceu perfeito, e para eles aquele foi o mais longo dia de suas vidas.

Por fim, o Sol mergulhou no oceano e a noite chegou. Na escuridão, Tisbe saiu furtivamente de casa e, fazendo o possível para não ser vista, dirigiu-se para o túmulo onde haviam combinado encontrar-se. Píramo ainda não tinha chegado, e ela ficou a esperá-lo com a coragem fortalecida pelo amor. De repente, porém, a luz da lua permitiu-lhe divisar o vulto de uma leoa que se aproximava. A fera selvagem tinha acabado de matar uma presa; tinha as mandíbulas ensanguentadas, e vinha saciar a sede na fonte. Estava ainda a uma distância que permitia a fuga de Tisbe; mas, ao correr em busca de um abrigo seguro, a jovem deixou cair a capa que trazia aos ombros.

* Esta história é contada por Ovídio. É bastante característica do que há de melhor em seu estilo: boa narração, vários monólogos retóricos e, no meio, um pequeno ensaio sobre o Amor. Extraído de: *Mitologia*, Edith Hamilton, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

Ao voltar para o seu covil, a leoa viu a capa e, antes de desaparecer na floresta, abocanhou-a e fez dela apenas um monte de trapos. Ao chegar, poucos minutos depois, foi com essa cena que Píramo se deparou. Diante dele estavam os farrapos ensangüentados da capa e, visíveis na obscuridade, as pegadas da leoa. A conclusão era inevitável: Tisbe estava morta. Ele permitira que seu amor, uma jovem tão delicada, viesse sozinha para um lugar tão cheio de perigos, e ali não estivera para protegê-la. "Fui eu que te matei", exclamou. Do solo espezinhado, levantou o que restava da capa e, beijando-a muitas vezes, levou-a consigo para perto da amoreira. "Agora", disse ele, "beberás também do meu sangue." Desembainhou a espada e cravou-a no coração. O sangue, lançado em borbotões, atingiu em cheio as bagas da amoreira, que então se tingiram de um vermelho escuro.

Apesar de ainda apavorada com a leoa, o grande medo de Tisbe era não conseguir encontrar seu amado. Assim, resolveu arriscar-se a voltar para junto da árvore onde haviam marcado o encontro, a amoreira dos reluzentes frutos brancos, mas não conseguia encontrá-la. A árvore era a mesma, mas seus ramos não deixavam entrever um só lampejo de brilho branco. Ao olhar bem, percebeu que alguma coisa se mexia no chão. Recuou, trêmula, mas no instante seguinte, firmando os olhos por entre as sombras, viu claramente o que se passava ali: Píramo, banhado em sangue e quase morto. Voou para ele e o tomou nos braços, beijando-lhe os lábios frios e implorando-lhe que a olhasse e falasse. "Sou eu, a tua Tisbe, a tua amada!", disse-lhe a chorar. Ao ouvir o nome que tanto amava, Píramo entreabriu os olhos pesados e olhou para Tisbe pela última vez. Em seguida, a morte se encarregou de fechá-los para sempre.

Ela então viu a espada que lhe caíra das mãos, e bem perto dela a sua capa manchada de sangue e esfarrapada. Num instante, compreendeu tudo. "Tua própria mão te matou", disse, "e teu amor por mim. Também posso ser corajosa, também eu posso amar. Só a morte teria tido o poder de nos separar, mas agora deixará de ter esse poder." Cravou no coração a espada ainda úmida do sangue de seu amado.

Por fim, os deuses se apiedaram, e o mesmo fizeram os pais dos dois jovens. O fruto vermelho escuro da amoreira ficou sendo a eterna recordação desses amantes fiéis e verdadeiros. Suas cinzas estão contidas em uma única urna, pois nem a morte foi capaz de separá-los.

*A história dos livros**

Quando pensamos em um livro, geralmente imaginamos um conjunto de folhas impressas em papel. Nossa idéia de livro está associada a um tipo de material, o papel, e à técnica de impressão. Assim, não nos referimos a livro quando lemos um texto escrito no computador nem quando o texto é escrito à mão.

No entanto, a palavra "livro", que vem da forma latina *liber*, designava a camada externa da casca das árvores, o que nos dá uma pista de como se escrevia antigamente. Os livros nem sempre tiveram o formato atual. Foi durante a Idade Média que passaram a ter um aspecto parecido ao de hoje. Antigamente, como os livros eram escritos à mão, eles não eram muito difundidos, porque havia poucos exemplares. A partir da invenção da imprensa, no século XV, foi possível imprimir livros em grande quantidade, tornando-os acessíveis a um maior número de pessoas.

No ano de 1436, na Alemanha, um joalheiro chamado Johannes von Gutenberg inventou a imprensa. Graças a essa invenção, puderam ser feitas muitas cópias de um mesmo livro, não sendo mais necessário copiá-los à mão. Esses manuscritos, anteriores à invenção de Gutenberg, são chamados códices.¹ E os livros que foram impressos na segunda metade do século XV, entre 1436 e 1500, são chamados incunábulo.²

Graças ao desenvolvimento de novas tecnologias, atualmente não existem livros apenas de papel, mas também em suporte informático, isto é, podem ser lidos na tela de um computador.

Quem escrevia os livros?

Inicialmente, os homens escreviam para anotar a quantidade de animais que tinham. Assim, podiam guardar a informação e controlar os animais que eram vendidos, que se perdiam ou que morriam. O que se escrevia na Antigüidade, portanto, não eram livros, mas breves anotações comerciais.

Com exceção dos documentos comerciais, apenas os sacerdotes podiam escrever livros, porque se acreditava que a escrita era um dom concedido pelos deuses. Essas pessoas eram as únicas que tinham permissão para ler os livros sagrados.³ Assim, durante a Idade Média, na Europa, os monges foram encarregados de copiar tais obras, à mão.

Esses monges eram chamados copistas.⁴ Já nos países do Oriente, como na Pérsia, por exemplo, os encarregados de copiar e ilustrar livros não eram os monges, mas sim algumas famílias. E todos os membros deviam se dedicar a esse trabalho.

* Extraído de: *Aprendendo Português*. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, de Cesar Coll e Ana Teberosky, São Paulo, Ática, 2000, p. 113, 114 e 115.

¹ Códice é o nome dado aos livros escritos à mão, antes da invenção da imprensa. A maioria desses livros foi escrita por monges, chamados escribas.

² Incunábulo é o nome dado aos livros impressos entre 1436 e 1500.

³ Livro sagrado é um livro que reúne a história e os ensinamentos de uma religião.

⁴ Copista era o homem que, na Idade Média, se dedicava a copiar os livros, quando ainda não existia a imprensa e era necessário fazê-los à mão.

Além de livros religiosos, também começaram a ser escritos tratados científicos e filosóficos, que analisavam e explicavam o universo, as leis da natureza e questões da existência humana, tal como se pensava até então.

Graças à invenção da imprensa, foi possível imprimir e divulgar cada vez mais livros. Atualmente, qualquer pessoa pode escrever sobre os mais variados assuntos. A informática tem facilitado ainda mais a atividade dos escritores.

Os livros e os conflitos

Conhecemos, ao longo da história, muitos episódios em que alguns povos, para dominar outros, destruíam ou pilhavam suas bibliotecas. Dessa forma, eles não podiam preservar a sua história nem aprender com a experiência dos seus antepassados, contida nos livros.

Um exemplo disso foi o que aconteceu com a famosa Biblioteca de Alexandria, no Antigo Egito: quando os romanos invadiram a cidade de Alexandria para conquistá-la, queimaram a sua imensa biblioteca. Na Europa, no período da Inquisição, entre os séculos XV e XVI, a Igreja Católica também ordenou a queima de livros considerados contra a fé cristã. Quase em meados do século XX, durante a Segunda Guerra Mundial, milhares de livros foram queimados em praça pública pelo regime nazista, por serem considerados contrários ao sistema político.

*Assombrações de agosto**

Gabriel García Márquez

Chegamos a Arezzo, pouco antes do meio-dia, e perdemos mais de duas horas buscando o castelo renascentista que o escritor venezuelano Miguel Ottero Silva havia comprado naquele rincão idílico da planície toscana. Era um domingo de princípios de agosto, ardente e buliçoso, e não era fácil encontrar alguém que soubesse alguma coisa nas ruas abarrotadas de turistas. Após muitas tentativas inúteis voltamos ao automóvel, abandonamos a cidade por uma trilha de ciprestes sem indicações viárias e uma velha pastora de gansos indicou-nos com precisão onde estava o castelo. Antes de se despedir perguntou-nos se pensávamos dormir por lá, e respondemos, pois era o que tínhamos planejado, que só íamos almoçar.

— Ainda bem — disse ela —, porque a casa é assombrada.

Minha esposa e eu, que não acreditamos em aparição do meio-dia, debochamos de sua credulidade. Mas nossos dois filhos, de nove e sete anos, ficaram alvoroçados com a idéia de conhecer um fantasma em pessoa.

Miguel Ottero Silva, que além de bom escritor era um anfitrião esplêndido e um comilão refinado, nos esperava com um almoço de nunca esquecer. Como havia ficado tarde não tivemos tempo de conhecer o interior do castelo antes de sentarmos à mesa, mas seu aspecto, visto de fora, não tinha nada de pavoroso, e qualquer inquietação se dissipava com a visão completa da cidade vista do terraço florido onde almoçávamos. Era difícil acreditar que naquela colina de casas empoeiradas, onde mal cabiam noventa mil pessoas, houvessem nascido tantos homens de gênio perdurável. Ainda assim, Miguel Ottero Silva nos disse, com seu humor caribenho, que nenhum de tantos era o mais insigne de Arezzo.

— O maior — sentenciou — foi Ludovico.

Assim, sem sobrenome, Ludovico, o grande senhor das artes e da guerra, que havia construído aquele castelo de sua desgraça, e de quem Miguel Ottero nos falou durante o almoço inteiro. Falou-nos de seu poder imenso, de seu amor contrariado e de sua morte espantosa. Contou-nos como foi que, num instante de loucura do coração, havia apunhalado sua dama no leito onde tinham acabado de se amar, e depois aticara contra si mesmo seus ferozes cães de guerra que o despedaçaram a dentadas. Garantiu-nos muito a sério que a partir da meia-noite o espectro de Ludovico perambulava pela casa em trevas, tentando conseguir sossego em seu purgatório de amor.

O castelo, na realidade era imenso e sombrio. Mas em pleno dia, com o estômago cheio e o coração contente, o relato de Miguel só podia parecer outra de suas tantas brincadeiras para entreter seus convidados. Os 82 quartos que percorremos sem assombro depois da sesta tinham padecido de todo tipo de mudanças, graças aos seus donos sucessivos. Miguel havia

* Gabriel García Márquez In *Doze contos peregrinos*, Rio de Janeiro, Record, 1993

restaurado por completo o primeiro andar e tinha construído para si um dormitório moderno, com piso de mármore e instalações para sauna e cultura física, e o terraço de flores imensas onde havíamos almoçado. O segundo andar, que tinha sido mais usado no curso dos séculos, era uma sucessão de quartos sem nenhuma personalidade, com móveis de diferentes épocas abandonados à própria sorte. Mas no último andar era conservado um quarto imenso, por onde o tempo tinha esquecido de passar. Era o dormitório de Ludovico.

Foi um instante mágico. Lá estava a cama de cortinas bordadas com fios de ouro, e o cobre-leito de prodígios de passamanarias ainda enrugado pelo sangue seco da amante sacrificada. Estava a lareira com as cinzas geladas e o último tronco de lenha convertido em pedra, o armário com suas armas bem escovadas e o retrato a óleo do cavalheiro pensativo numa moldura de ouro, pintado por algum dos mestres florentinos que não teve a sorte de sobreviver ao seu tempo. No entanto, o que mais me impressionou foi o perfume de morangos recentes que permanecia estancado sem explicação possível no ambiente do dormitório.

Os dias de verão são longos e parcimoniosos na Toscana, e o horizonte se mantém em seu lugar até as nove da noite. Quando terminamos de conhecer o castelo, eram mais de cinco da tarde, mas Miguel insistiu em levar-nos para ver os afrescos de Piero della Francesca na igreja de São Francisco, depois tomamos um café com muita conversa debaixo das pérgulas da praça, e quando regressamos para buscar as maletas, encontramos a mesa posta. Portanto, ficamos para o jantar.

Enquanto jantávamos, debaixo de um céu de malva com uma única estrela, as crianças acenderam algumas tochas na cozinha e foram explorar as trevas nos andares altos. Da mesa ouvíamos seus galopes de cavalos, errantes pelas escadarias, os lamentos das portas, os gritos felizes chamando Ludovico nos quartos tenebrosos. Foi deles a má idéia de ficarmos para dormir, Miguel Ottero Silva apoiou-os encantado e nós não tivemos a coragem civil de dizer não.

Ao contrário do que eu temia, dormimos muito bem, minha esposa e eu num dormitório do andar térreo e meus filhos no quarto contíguo. Ambos haviam sido modernizados e não tinham nada de tenebrosos. Enquanto tentava conseguir sono, contei os doze toques insones do relógio de pêndulo da sala e recordei a advertência pavorosa da pastora de gansos. Mas estávamos tão cansados que dormimos logo, num sono denso e contínuo, e despertei depois das sete com um sol esplêndido entre as trepadeiras da janela. Ao meu lado, minha esposa navegava no mar aprazível dos inocentes. "Que bobagem", disse a mim mesmo, "alguém continuar acreditando em fantasmas nestes tempos." Só então estremeci com o perfume de morangos recém-cortados, e vi a lareira com as cinzas frias e a última lenha convertida em pedra e o retrato do cavalheiro triste que nos olhava há três séculos por trás na moldura de ouro. Pois não estávamos na alcova do térreo onde havíamos deitado na noite anterior, e sim no dormitório de Ludovico, debaixo do dossel e das cortinas poeirentas e dos lençóis empapados ainda quentes de sua cama maldita.

*Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**

Telma Weisz

[...]

A criança e seu processo de alfabetização

As pesquisas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões:

1. *O que a escrita representa?*
2. *Qual a estrutura do modo de representação da escrita?*

A escola considera evidente que a escrita é "um sistema de signos que expressam sons individuais da fala" (Gelb, 1976) e supõe que também para a criança isso seja dado a priori. Mas não é. No início do processo toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. Vamos dar alguns exemplos que o professor pode reconhecer, na sua prática diária, mas não tinha até então como interpretar.

Pediu-se a uma criança, que aprendera a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra "mamãe", cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, "Dalva". E, questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, que "Dalva" e "mamãe" são a mesma pessoa e, portanto, a mesma escrita.

O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. De uma pesquisa realizada em Recife, reproduzimos as seguintes informações da entrevista ocorrida no início do ano letivo com uma criança cursando pela primeira vez a 1ª série:

Diante do par de palavras BOI – ARANHA

Experimentador: Nestes cartões estão escritas duas palavras: "boi" e "aranha". Onde você acha que está escrito boi, e onde está escrito "aranha"?

Criança: Aqui está escrito boi (apontando para a palavra "aranha") e aqui está escrito aranha (apontando para a palavra "boi").

* Este texto é um fragmento do artigo "Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado", publicado em Ciclo Básico, Cenp/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

Experimentador: Por que você acha que aqui ("boi") está escrito aranha e aqui ("aranha") está escrito boi?

Criança: Porque essa daqui tá pequena e esse daqui tá grande. Tia me ensinou que boi começa com A.

Vê-se, portanto, aqui, o divórcio entre o conhecimento da letra e as hipóteses dessa criança a respeito da escrita. Para ela, a escrita devia conformar-se à sua concepção ainda realística da palavra, ou seja, coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos." ¹

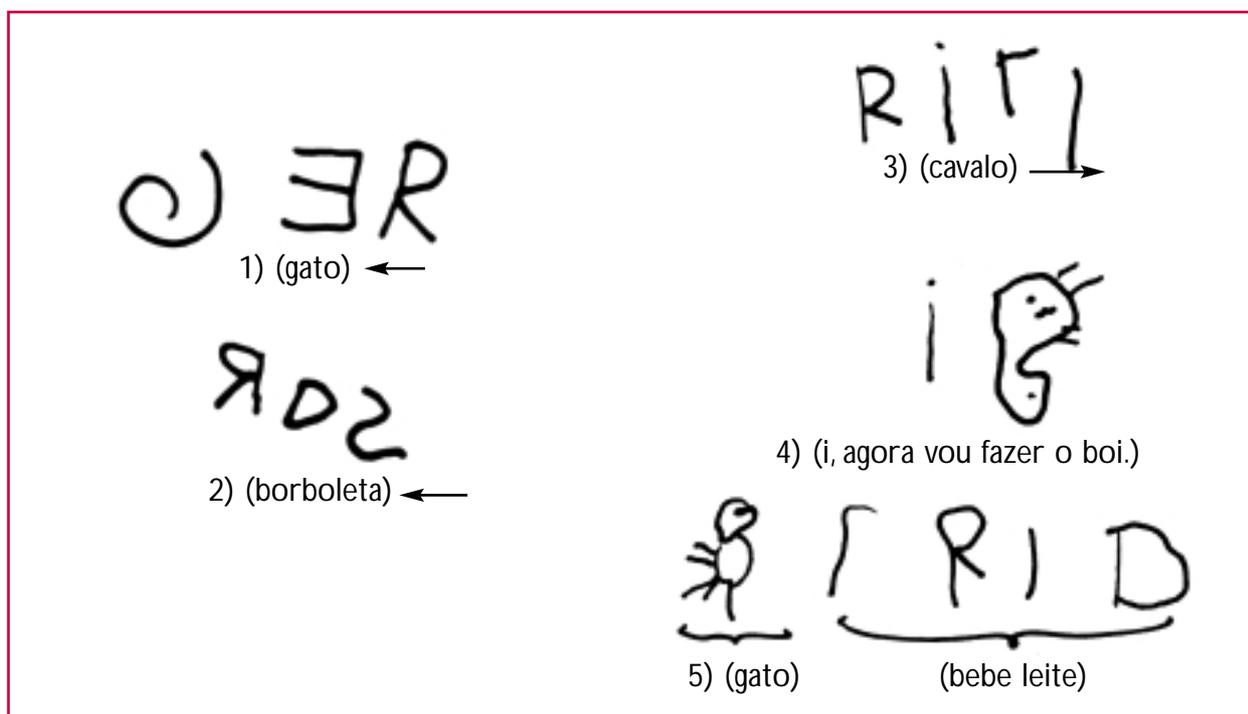
Mas o fato é que, em vez de confirmar, a realidade dentro e fora da escola desmente seguidamente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa. Desmente e problematiza, obrigando a criança a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:

a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa; ² e,

b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras "sirva para ler".

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), como se pode observar, a seguir, na escrita de Reginaldo.

Reginaldo, 6 anos³
(22/8/84)



Reginaldo ainda não estabelece uma diferença clara entre o sistema de representação da escrita e do desenho. As letras que aparecem são as do seu nome, menos em "borboleta", onde usa as do nome de sua irmã Sandra.

¹ In *Aprender pensando: contribuições da Psicologia cognitiva para a educação*, SEE Pernambuco/ 1983

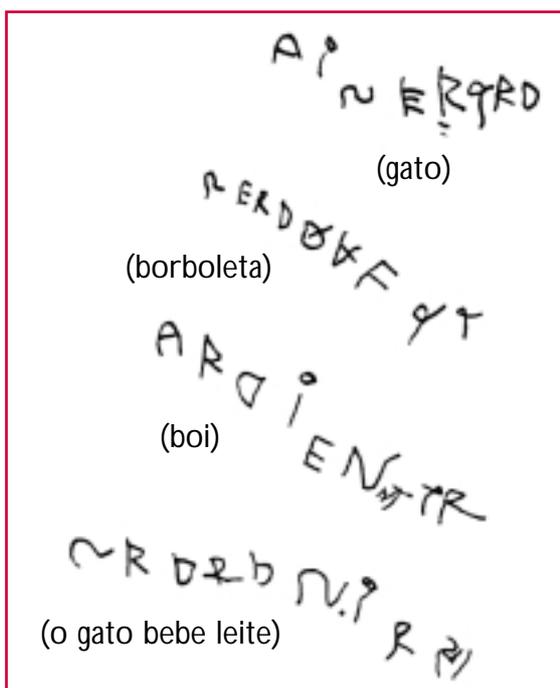
² A idéia de que uma letra sozinha "não serve para ler", "não diz nada", nós dá uma pista para compreender a dificuldade das crianças, mesmo as mais avançadas, com a escrita isolada dos artigos.

³ In *Repensando a prática de alfabetização - as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula*, Telma Weisz - Cadernos de Pesquisa/1985.

No universo urbano, o contato com os dois sistemas – da escrita e do desenho – permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que "desenha-se com figuras" e "escreve-se com letras", a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado.

Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta buscando registrar as diferenças entre as palavras através de diferenças na quantidade, na posição e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las. Veja a escrita da Edinilda (22/8/84).

Edinilda, 7 anos
(22/8/84)



Edinilda avançou mais que Reginaldo. Ela supõe que "escreve-se com letras", mas ainda não descobriu que as letras representam sons. Sua hipótese – é preciso uma hipótese para produzir qualquer escrita – poderia ser descrita assim:

Para escrever (qualquer coisa) é preciso de sete a nove letras (o nome dela tem oito letras).

Mas não podem ser sempre as mesmas letras, nem na mesma posição. Por isso ela varia o máximo que pode dentro do seu limitado repertório, o que, às vezes, exige que ela invente algumas.

Edinilda já percebeu que as palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

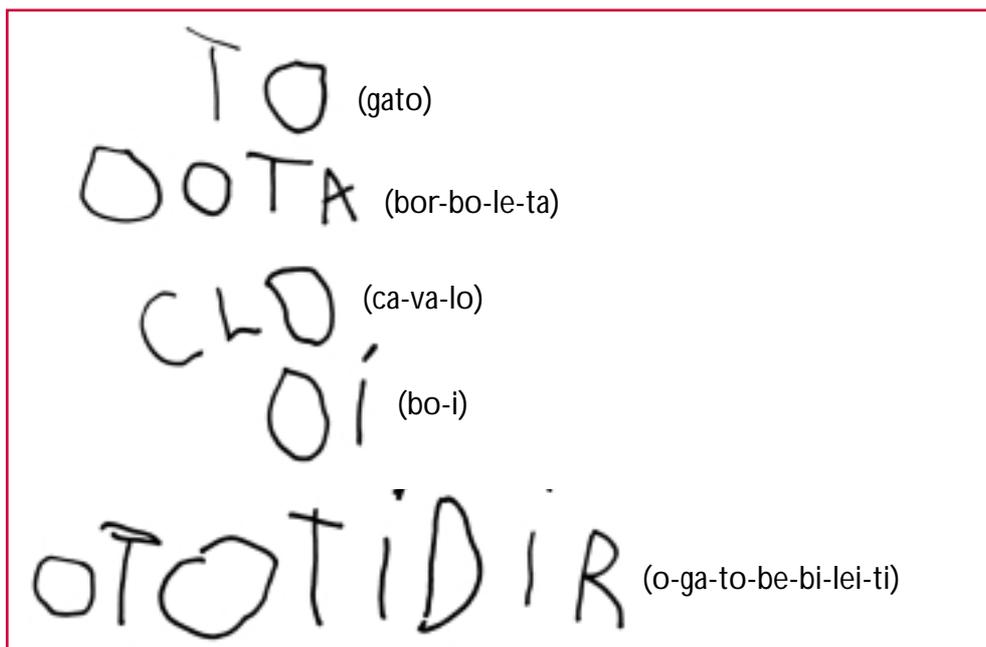
Enquanto não encontra respostas satisfatórias para as duas perguntas fundamentais: "o que a escrita representa?" e "qual a estrutura do modo de representação da escrita?", a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. A descoberta de que a escrita representa a fala leva a criança a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária: a hipótese silábica.

A hipótese silábica

A hipótese silábica é um salto qualitativo, uma daquelas "grandes reestruturações globais" de que nos fala Piaget. Um salto qualitativo tornado possível pelo acirramento das contradições entre as hipóteses anteriores da criança e as informações que a realidade lhe oferece.

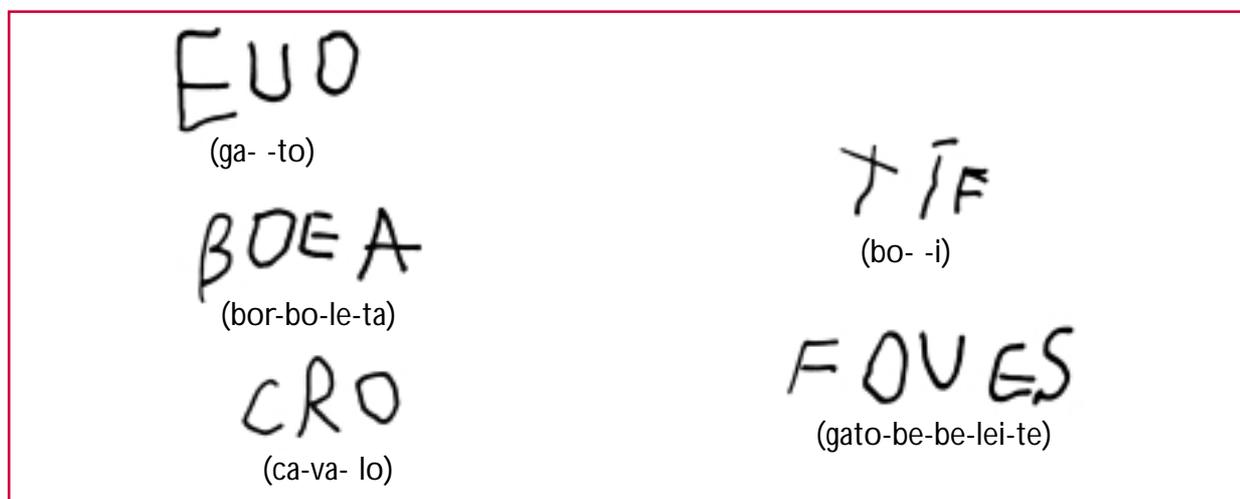
O que caracteriza a hipótese silábica é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora. Veja, a seguir, três amostras de escrita silábica.

Cleonilda, 7 anos
(22/8/84)



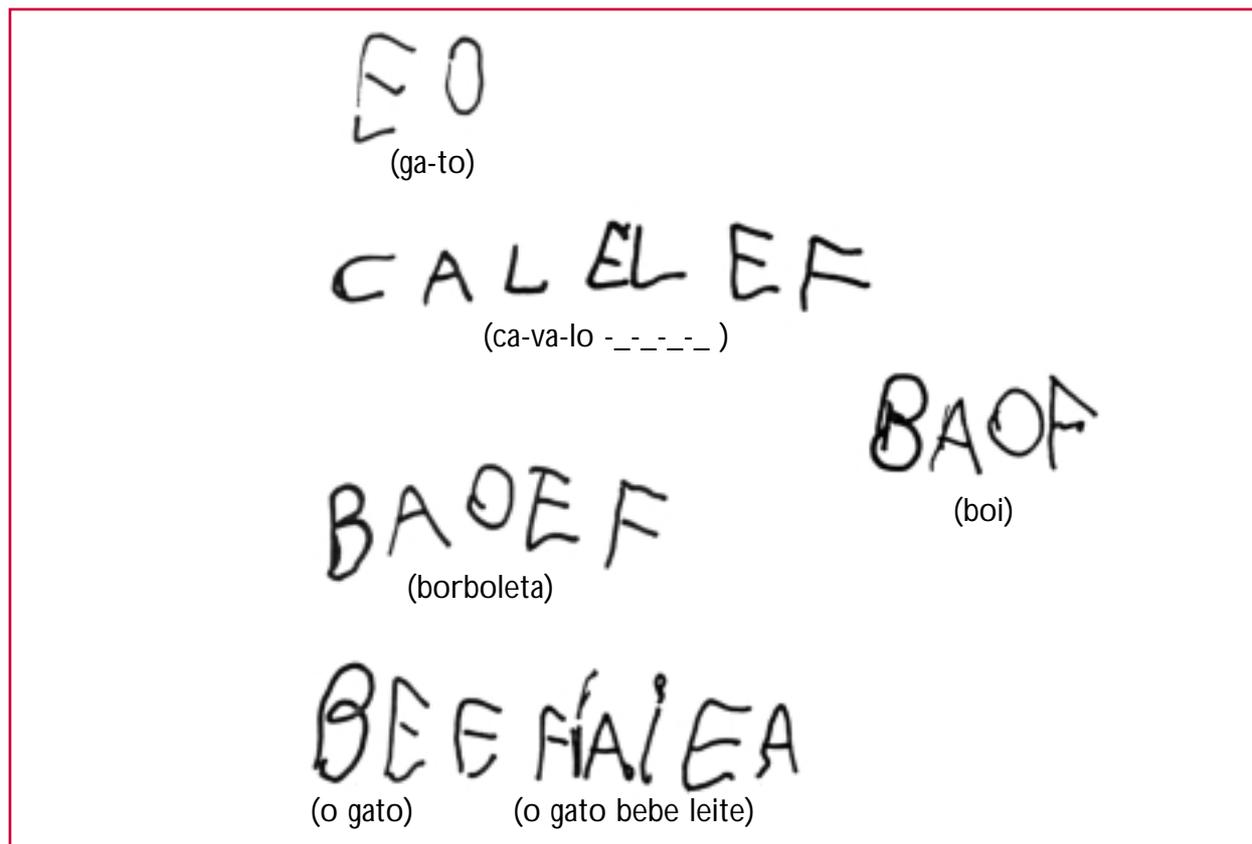
A hipótese com a qual essa menina trabalha é a de que cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral. É o tipo de escrita que Emília Ferreiro chama silábica estrita. Cleonilda demonstra um razoável conhecimento do valor sonoro convencional das letras que, no entanto, ela adapta às necessidades de sua hipótese conceitual. A vogal "O", por exemplo, vale "TO" em gato, "BOR" e "BO" em borboleta, "LO" em cavalo e novamente "BO" em boi.

Lourivaldo, 8 anos



A escrita desse menino também é silábica. Mas, no caso dele, essa hipótese entra em conflito com outra: a hipótese da quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra (no início do processo de alfabetização, as crianças supõem que uma única letra "não serve para ler"; o que varia de uma para outra é o número de letras tido como mínimo, em geral entre duas e quatro). O Lourivaldo exige três letras no mínimo, o que cria um problema na escrita dos monossílabos e dissílabos. A solução que ele encontrou foi agregar letras sem valor sonoro às palavras com menos de três sílabas, o que acabou criando, em "gato" e "boi", uma discrepância entre a intenção da escrita e a interpretação da leitura: na escrita a letra muda era a terceira, mas na hora de ler preferiu considerar como muda a letra do meio. Há também preocupação com o valor sonoro convencional.

Daniel, 7 anos
(22/8/84)



Esta é uma escrita silábica bem mais difícil de reconhecer que as anteriores. Mas nesse caso é o conhecimento que a professora construiu observando a criança que possibilita a interpretação. Daniel estava vivendo um momento de conflito cognitivo. Vinha testando sua hipótese silábica em todas as palavras a que tinha acesso, isto é, todas as que alguém lia para ele, e ficava visivelmente aflito com as letras que sobravam. A forma que encontrou de acomodar a situação foi agregar letras mudas no final, mas esse arranjo não era, de modo algum, satisfatório. Seu desconforto durante a atividade era visível: recusou-se a ler "borboleta" e "boi" e foi preciso insistir muito para que lesse "cavalo" e "gato".

Dissemos que a hipótese silábica é falsa e necessária. Vamos analisar as duas partes dessa afirmação. Em primeiro lugar, a questão da falsidade. Supor que cada letra representa uma sílaba é falso com relação à concepção adulta da escrita, à convenção social, que é alfabética. Mas não resta dúvida de que é muito mais verdadeira que as hipóteses anteriores. Ela dá uma resposta verdadeira à primeira questão: "O que a escrita representa?". O salto qualitativo é a descoberta de que a escrita representa os sons da fala. Junto com a compreensão da natureza do objeto representado emerge a necessidade de estabelecer um critério de correspondência. Não é mais possível à criança atribuir globalmente a palavra falada à sua escrita. Impõe-se a necessidade de partir tanto a fala quanto a escrita, e fazer corresponder as duas séries de fragmentos. Nesse esforço, a criança comete um erro: supõe que a menor unidade da língua é a sílaba. Um "erro" aliás muito lógico, se pensarmos na impossibilidade de emitir o fonema isolado. A hipótese silábica é, então, parcialmente falsa, mas necessária. Necessária como são necessários "erros construtivos" no caminho em direção ao conhecimento objetivo.

As pesquisas de Emília Ferreiro, em 1982, com novecentas crianças que cursavam pela primeira vez a 1ª série da escola pública em várias cidades do México, mostram que mais ou menos 85% das crianças estudadas que aprenderam a ler utilizavam a hipótese silábica, em pelo menos uma das quatro entrevistas realizadas durante o ano. Isto é, a maioria das crianças precisou desse "erro construtivo" para chegar ao sistema alfabético. Como o intervalo entre as entrevistas era de 60 a 80 dias, fica difícil saber se os 15% restantes passaram ou não por esse erro construtivo. Mas uma coisa é certa: é impossível chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que o que a escrita representa é a fala.

Mas, no processo de alfabetização, a hipótese silábica é, ao mesmo tempo, um grande avanço conceitual e uma enorme fonte de conflito cognitivo.

"No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas quando se coloca uma letra só, o escrito 'não pode ser lido', ou seja, não é interpretável); além disso, há contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que têm sempre mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a uma correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito." (Emília Ferreiro).

Imaginem como fica conflitante para a criança defrontar-se com o fato de que, por exemplo, sua escrita para "pato" (AO) ficou igual à que ela produziu para "gato". Vocês devem estar se perguntando por que isso não foi percebido até então, não se tornou observável antes. A resposta é que não podíamos "ver" a escrita silábica por razões semelhantes à de que a humanidade não pôde rever a idéia de uma Terra plana enquanto não admitiu que esta é que girava em torno do Sol, e não o contrário. Foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, uma concepção que permitisse ver a ação do aprendiz construindo o seu conhecimento, onde o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno, e sim como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

A caminho da hipótese alfabética

Vamos recapitular para não perder o fio. Vimos emergir das pesquisas uma criança que se esforça para compreender a escrita. Que começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Que tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere, e sim o desenho sonoro do seu nome. Que nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança. Veja a seguir as amostras de escrita da Cleonilda, do Lourivaldo e do Daniel, de 22/8/84, nas quais isso aparece com clareza.

Cleonilda, 7 anos

(22/8/84)

TO (gato)
O O T A (bor-bo-le-ta)
C L O (ca-va-lo)
O i (bo-i)
O T O T I D I R
(o-ga-to-be-bi-le-i-ti)

(30/11/84)

C L E - N I L D A
M A T O
S A L A D A
B o i
O B O I C O M E M A T O

Lourivaldo, 8 anos

(22/8/84)

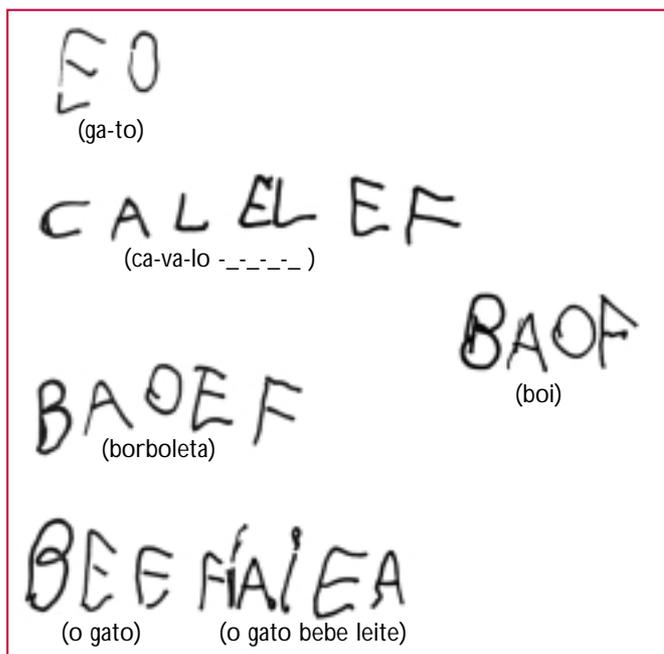
E U O
(ga- -to)
B O E A
(bor-bo-le-ta)
C R O
(ca-va- lo)
T I F
(bo- -i)
F O U E S
(gato-be-be-lei-te)

(30/11/84)

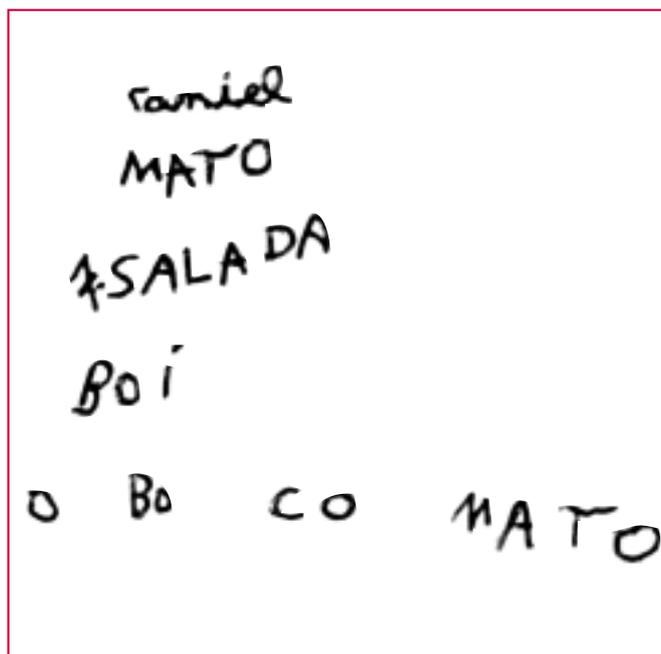
L O U R I V A L D O
M A T O
S A L A D A
B o i
O B O I C O M I M A T O

Daniel, 8 anos

(22/8/84)



(30/11/84)



Daniel escreve alfabeticamente as palavras, mas regride ao nível silábico-alfabético (de transição) na frase. É possível que isso tenha acontecido porque estava preocupado com a separação das palavras. Foi o único que não escreveu tudo junto, como seria normal. O que é coerente com seu estilo: muito atento à forma adulta de escrever, buscando sempre reproduzir suas características, mesmo sem compreender.

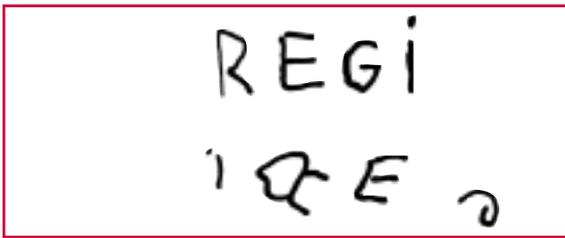
As escritas silábica e silábico-alfabética têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo.

Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético. E foi isso que aconteceu com Cleonilda, Lourivaldo e Daniel, como se pode ver nas amostras de escrita de 30/11/84 (na coluna da direita do quadro anterior).

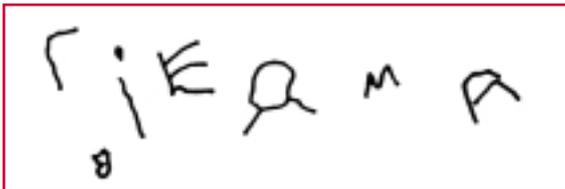
Cleonilda, que em noventa dias de aula estava alfabetizada, não é capaz de articular oralmente nenhum encontro consonantal – nem no seu próprio nome. Apesar disso, ou talvez por isso mesmo, das crianças que se alfabetizaram nesse grupo era a que menos erros de escrita cometia. Ela jamais escrevia "comi", para "come", como o Lourivaldo, que falava corretamente.

Reginaldo, como se pode ver no quadro seguinte, pela evolução da cópia de seu nome, não tem orientação espacial da escrita, "come" letras, espelha letras, tem traçado inseguro, é incapaz de manter a ordem das letras na cópia (e tinha dificuldade para segurar o lápis)...

Reginaldo, 6 anos



(14/6/84) Diante da recusa e da ansiedade da criança, a professora sugere o uso do apelido REGI em lugar de REGINALDO, e oferece um modelo para cobrir e copiar.



(19/6/84) Insiste em copiar REGINALDO. Fica muito infeliz com o resultado.



(25/6/84) aceita fazer "lição de nome", isto é, cobrir o modelo e copiar embaixo.



Durante o mês de agosto, REGINALDO se esforça para copiar todas as letras do seu nome, agregando-as aos poucos. A conservação da ordem das grafias do modelo não tem ainda significado, o que importa é a presença.

A collection of handwritten drawings and letters within a red border. On the left, there are two drawings: one labeled '1) (gato)' showing a cat-like shape, and another labeled '2) (borboleta)' showing a butterfly-like shape. On the right, there are three drawings: one labeled '3) (cavalo)' showing a horse-like shape, one labeled '4) (i, agora vou fazer o boi.)' showing a cow-like shape, and one labeled '5) (gato)' showing a cat-like shape. Below the '5) (gato)' drawing is a drawing of a glass labeled '(bebe leite)'. There are also some scattered letters and shapes, including 'R E O I' and 'R I T I'.

RE AIO M9 8/8/84

ODRATOE I 20/8/84

DOR E M A L I 27/8/84

ODR MAU O E 31/8/84

13/9/84

RE O ~ A D O T I

Em setembro e outubro consegue garantir a presença de todas as letras e parece começar a se preocupar com a ordem.

22/10/84

RE O A / A T I D D

9/11/84

RE O I N A L D O

Em novembro descobre que as letras representam sons (ver quadro abaixo) e a questão da ordem das grafias se resolve. Dedicar-se, então, a posicionar corretamente cada letra.

26/11/84

RE O I N A L D O

29/11/84

RE O I N A L D O

(assinatura na ausência de modelo)

NA

1ª tentativa (rejeitada) de escrever "mato".

MO

(ma-to)

Prof. - "Mato se escreve com que sílabas?" (2ª tentativa)

Regi - "O ma do macaco." (escreve M)

"O to do pato." (escreve T)

"E a bolinha?" (apaga o T e substitui por O)

BA

(bo-i)

Prof. - "agora escreve boi." (bo - i)

Regi - (escreve B) "É o i (que falta)?"

Prof. - "O que você acha?"

Regi - "É." (Escreve A)

No entanto, os seus problemas perceptivo-motores desapareceram, como por encanto, quando ele descobriu o quê, exatamente, as letras representavam. Pensem bem, que importância tem a posição ou a ordem das letras, se para nós elas são apenas desenhos?

O que este texto tentou informar em linhas gerais é como é que se aprende a ler. Tentamos mostrar que as dificuldades desse processo são muito mais de natureza conceitual e muito menos perceptual, conforme pensávamos antes. E, como nossa prática se baseava sobre o que sabíamos, é preciso repensá-la, não?

[...]

Minha estação de mar*

Domingos Pellegrini Jr.¹

Quando eu tinha 10 anos, o ano tinha mais de quatro estações, e todas elas ficavam nas minhas mãos. A estação dos piões deixava um anel caloso no fura-bolo, onde a feira apertava, e um furo na unha do dedão, onde o prego do pião girava até esquentar. A estação das búricas marcava o nó do dedão, com um calo grosso, rachado igual terra seca. Logo começava a estação das rolimãs, e as rachaduras desse calo enchiam de graxa, ficavam ali entupidas até a estação das mangas. Então crescia na mão o limo das mangueiras, uma placa visguenta. Depois, a mão fedia: na estação dos papagaios eu vivia com alho no bolso; era só esfregar no dedo e segurar linha de papagaio alheio, dali a pouco despencava com a linha roída.

Na estação do "bafo" a mão criava calos nas bordas, e acabava com cheiro de pena queimada, de tanta cuspidinha pra grudar as figurinhas. Depois a estação do "bete", a das tampinhas, a dos saquinhos de areia, todas lavrando cortes, calos e cheiros nas mãos, além do calo que uma caneta deixa no pai-de-todos quando tem que copiar, na escola, duzentas vezes uma frase.

Naquele tempo a escola era a única prisão que eu conhecia. Mas o pai comprou um carro e, depois do passeio inaugural com minha mão avisando de todas as placas e esquinas, ele anunciou na janta:

— Este ano vamos tirar um mês na praia.

Eu conhecia o mar como uma lagoa grande, distante e sem graça nas figurinhas, onde aparecia às vezes verde e às vezes azul. Agora íamos conhecer o mar em pessoa, ia começar uma nova estação onde entravam todos — o pai, a mãe, Alice, eu e a Linalva, nossa empregada que já vira o mar de passagem quando viera do Norte. A estação do mar me encheu a cabeça. O pai começou a falar de ondas que rebentavam e a gente mergulhava dentro. Eu não conseguia imaginar mas comecei a achar ótimo. A mãe ia tirando a mesa e, a cada vez que vinha da cozinha, lembrava os perigos do mar e dava conselhos. Sim, o mar devia ser uma coisa ótima. E o pai avisou, bicando a xícara quente de café: partida dali a três dias, todo mundo que se preparasse.

Não me preparei, mas me acordaram no dia marcado, às cinco da madrugada, com tudo preparado para mim. Nem tive tempo de perguntar por que levantar tão cedo se íamos passear; a mãe e o pai distribuíam ordens. Eu devia levantar logo e me lavar, escovar os dentes e trazer a escova. Devia comer pão com manteiga, café com leite, um ovo cozido e uma banana, mesmo que não tivesse fome. Ninguém ia ficar parando na estrada pra eu comer. E ninguém ia ficar parando antes de Ibiporã pra eu urinar, então fui urinar e quase durmo de novo na privada. Mas ninguém ia ficar esperando a vida inteira, bateram na porta, batiam portas de armários, fechavam malas, enchiam sacolas. Coma logo isso que seu pai já levou as malas. Cadê a bolsa, alguém viu a bolsa?

* Extraído de: O moderno conto brasileiro, 6, ed. (Antologia Escolar, Organização de João Antônio.) Editora Civilização Brasileira, 1987.

¹ Domingos Pellegrini Jr. nasceu no norte do Paraná, em Londrina, no ano de 1949. É professor de Teoria Literária. Já foi jornalista e líder estudantil, vivendo no momento como publicitário na cidade onde nasceu. Fez teatro popular de rua e no palco. Seu primeiro livro, *O homem vermelho* (publicado há pouco mais de um ano pela Civilização Brasileira, e recentemente premiado pela Câmara Brasileira do Livro), revelou um contista que insere na primeira linha de autores nacionais. Como poeta, publicou *Conversa clara*, poemas, *Calhamaço de poemas* e *Quatro poetas* (antologia com outros autores). Seu segundo livro, também de contos, *Os meninos*, consou plenamente o prestígio de que o autor é dono.

Você tem certeza de que esse carro agüenta? Desliga esse rádio, moleque, rádio de carro só com o motor funcionando. Enfia esta blusa que ainda é madrugada; não quero saber, enfia logo. Não vamos esquecer de desligar a luz. Não seria melhor fechar também o registro da água? Vai pro teu lugar, moleque, lá atrás, sim senhor. Tira o pé do banco, não abre o vidro que dá dor de ouvido.

E assim partimos para o mar.

Dormi e acordei com o sol, as pernas querendo esticar e uma zoeira no ouvido. Alice acordou logo e brigamos nem lembro por quê, então ela passou para o banco da frente, junto da mãe, e eu fiquei sem ter o que fazer. Passavam os mais compridos canaviais e cafezais do mundo, comecei a empurrar os bancos da frente com os pés, mas não podia. Comecei a tirar fiapos do cochinil, mas não podia. Examinei o cinzeiro por dentro e por fora várias vezes, comi ovos cozidos e chupei laranjas, descascadas pela Linalva porque eu podia me cortar com a faca. Quando lembrei do rádio, a mãe falou logo que não suportava rádio em viagem, e o pai avisou que não ia parar pra erguer a antena, de modo que chupei mais umas laranjas e descobri que o tapete de borracha podia virar um megafone, mas não podia; de modo que descasquei mais um ovo com todo cuidado pra não triscar a clara e comi só a gema. Descobri tudo que não se pode fazer num carro. Ler chapas, por exemplo.

Quando li a chapa do primeiro carro na frente, a mãe aproveitou pra testar minha visão em comparação com a da Alice. Depois de umas duas ou três chapas, achou que eu e a Alice enxergávamos a mesma coisa na mesma distância, e que devíamos ter puxado os olhos do pai dela, que já estava caduco sem nunca usar óculos. Continuei a ler as placas em voz alta, repetindo a mesma placa enquanto o pai não podava o carro da frente, até que falou que aquilo já tinha enchido e sugeriu que eu lesse uma vez cada placa, e só. Não passou muito tempo e aquilo também encheu todo mundo, mas a Linalva sugeriu que eu podia ler as placas mentalmente quantas vezes quisesse.

Mas isso logo me encheu.

Quando descobri que só podia ficar ali sentado, também descobri que estava na segunda prisão da vida, com a mãe no lugar da professora apontando as paisagens e outras coisas bonitas que o mundo tem mas ninguém pára pra ver direito. O pai só foi parar quando a Alice realmente se irmanou comigo pela primeira vez na vida. Ficamos os dois com uma coceira que a mãe logo identificou como formiga na bunda ou foguinho no rabo.

Esticamos as pernas, urinamos e tomamos guaraná num bar de posto de gasolina, o pai botou gasolina e voltamos à prisão. Demônios devem rondar os postos de gasolina, porque naquela viagem a mãe garantia que eu sempre ficava com o demônio no corpo depois que parávamos num posto.

Quando a situação ficou infernal dentro do carro tive que reconhecer: realmente o pai pararia para dar um jeito em mim se eu continuasse encapetado. De maneira que resolvi comer mais um ovo, mas não podia porque estava chegando a hora do almoço. Laranjas ainda podia, até que o pai ficou cheio de abrir o vidro pra eu jogar fora os bagaços e as sementes, e a mãe falou que eu não tinha tampa, parecia um buraco sem fundo e acabaram-se as laranjas. Quando comecei a estalar a boca, o pai falou que a mãe devia fazer alguma coisa porque aquilo era a coisa mais irritante do mundo, e ela falou que estalando a boca pelo menos eu ficava quieto com o rosto, aí ele falou, que ela sempre estava de acordo com qualquer coisa quando era pra contrariar uma

opinião dele, aí ela falou, ele falou, de repente estavam discutindo os hábitos e defeitos um do outro, e depois não falaram mais até a hora de escolher onde almoçar.

A mãe achava que devíamos entrar numa cidade, mas o pai achava que um restaurante de beira de estrada seria ótimo. Ela falou em higiene, perigo de uma intoxicação e talheres sujos, e ele falou de preço e distância, gasolina e tempo perdido, e ela mandou que ele parasse onde quisesse e fizesse o que quisesse porque ela já tinha mesmo perdido o gosto de viajar e — aliás — nem sabia mesmo porque tinha vindo naquela viagem e — quer saber duma coisa? — por ela, podiam voltar dali mesmo. Aí o pai também falou — quer saber duma coisa você também? — e fez meia-volta. Eu senti que nunca ia ver o mar.

O motor foi rodando enfezado naquele silêncio, cada vez mais enfezado, até que o pai teve que breicar numa curva e o carro dançou pra lá e pra cá. A mãe não abriu a boca mas todo mundo ficou ouvindo o silêncio dela, tão pesado que o carro começou a andar devagar, tão devagar que dava agonia. Até que o pai parou num posto de gasolina com churrascaria. Como o posto era do outro lado da estrada, ele teve que fazer outra meia-volta, de jeito que ficamos de novo na direção do mar.

O pai freou o carro e falou: essa mulher não vê que onde tem muito carro parado é porque a comida é boa, mas eu sei o que ela está querendo. Mas na verdade só tinha o nosso carro parado ali, fora uns trinta caminhões, e a mãe falou com uma cara que o pai chama de cara de mártir: descem vocês, meus filhos, vai com eles, Linalva, hoje vocês vão comer comida de motorista de caminhão. Aí o pai falou: isso, meus filhos, vamos que decerto o pai de vocês vai envenenar vocês. A Linalva saiu com a gente e a mãe falou: cuidado, Linalva, olha bem essas carnes e não deixa eles nem chegarem perto de maionese, fruta só lavada e água só mineral.

Comi carne com maionese com o pai olhando agradecido, mas quando pedi um gole de cerveja ele não deixou. A Linalva, depois que encheu o prato de ossos, começou a apertar as mãos e suspirar de agonia, até que o pai falou pra ela levar uma coxa de frango, um pão e um copo de leite pra mãe lá no carro. E completou que não existia comida que a mãe mais gostava do que coxa com pão e leite. Falei que nunca tinha visto a mãe comer coxa com pão e leite, e ele respondeu que foi antes deles casarem, e que ela ia lembrar.

Realmente a mãe lembrou, porque o copo voltou vazio e, quando voltamos pro carro, ela não estava mais com uma cara tão perto da morte. E, como o carro já estava na direção do mar, o pai tocou em frente e passamos pela mesma paisagem até o ponto de onde tínhamos voltado. A mãe perguntou ao pai se ele tinha bebido, ele disse que só uma cervejinha, aí começaram a falar de novo das paisagens, o pai perguntou se o frango estava bom, a mãe disse que sim e eu aproveitei pra elogiar a maionese. Aí a mãe azedou, virou a cabeça e ficou olhando a paisagem, passamos um túnel e ela continuou olhando a paisagem dentro do túnel. Depois avisou que não ia mexer uma palha se a gente ficasse com o intestino solto, e que eu podia cagar até as tripas que ela não ia nem se incomodar.

O pai lembrou que eu tinha misturado laranja e ovo na barriga a manhã inteira, comparou que maionese é mistura de ovos com limão e portanto quase a mesma coisa, portanto eu já estava cheio de maionese antes mesmo de almoçar. Mas a mãe não falou mais nada até que começou a chover.

O diabo, como disse a Linalva, é que a maionese começou a fazer efeito justamente quando o pai mandou fechar todos os vidros por causa da chuva. A primeira vez em que o cheiro ficou preso junto com a gente no carro, o pai perguntou quem foi, a mãe perguntou pra Alice se tinha sido ela, depois pra mim, e concluiu logo que tinha sido eu, embora eu lembrasse que a Linalva também tinha misturado ovos com laranja. De modo que ficou sendo eu mesmo e no começo foi até engraçado, o pai disse que eu parecia usina de cana, que mastiga o doce mas deixa o ar azedo, e a Linalva completou que lá no Norte uma comida que empesteia muito os intestinos é mistura de carne de bode com uma frutinha que ela não lembrava o nome.

Na segunda vez o pai falou que a usina estava a todo vapor, a Alice riu e ficou olhando mecanismos e mistérios na minha barriga, e a mãe falou pro pai que, do jeito que ele falava, eu podia até acabar achando que aquilo era uma coisa muito bonita. Na terceira vez o pai não fez mais graça nenhuma e deu a caixa de fósforos pra mãe acender um. Na quarta vez o pai falou que agora já chegava e que eu parasse de gracinha porque não tinha graça nenhuma, mas aí a mãe falou que aquilo era uma coisa natural e ele não podia forçar o menino a segurar. Discutiram um pouco os intestinos e a natureza, a minha sem-vergonhice ou o mal que faz a maionese de restaurante. O pai começou a falar que a maionese de restaurante ainda nem me tinha chegado no intestino, mas teve que pedir pra mãe acender outro fósforo. Depois falou que tanto fósforo e tudo mais estava esquentando o ar e embaçando os vidros demais, abriu um pouco a janela mas a mãe lembrou que estava chovendo e era melhor sufocar do que arriscar um resfriado. Quando acabou a caixa de fósforo o pai falou que, por ele, eu podia até pegar pneumonia, abriu o vidro um minuto e fechou porque molhava até o ombro dele mesmo, e continuamos assim, a mãe dizendo que aquele cheiro dava vontade de vomitar o almoço e o pai abrindo e fechando o vidro de vez em quando. Em São Paulo a maionese parou de fazer efeito, estava anoitecendo e a Alice resmungava o tempo todo no colo da mãe, até que ela passou a ser uma menina cheia de nove-horas e eu menino quieto que devia ser imitado. Acontece que eu estava com sono ou qualquer coisa desse tipo, já nem tinha mais vontade de que o pai parasse ou de que os postos de gasolina tivessem confeitaria. Não sentia fome nem sede, tinha vontade de afundar mas, quando afundava a cabeça no colo da Linalva, dava vontade de levantar — até que acabei ficando de novo um moleque encapetado, a mãe falando que aquele carro estava um inferno e que ela não ia agüentar mais meia hora. Quando apareceram as luzes o pai falou — Eh São Paulo que não pára de crescer!... — e a mãe perguntou se ele ia saber dirigir na cidade. Ele falou que não precisava andar muito pra achar um hotelzinho mais ou menos, e conhecia a entrada como a palma da mão. A mãe lembrou que ele não ia a São Paulo desde solteiro, e que ninguém ia dormir em nenhum muquifo... Aí o pai falou bem compreensivo e devagar que a gente não precisava gastar um dinheirão pagando hotel de primeira pra dormir uma noite só, e a mãe falou que ninguém dorme mais de uma noite cada vez. Aí ele falou que numa noite de hotel em São Paulo a gente ia gastar mais que uma semana de aluguel de uma casa na praia. A Linalva começou a falar — vocês podem me deixar numa pensão mais barata e amanhã... — mas a mãe mandou calar a boca que de hotel quem entendia ela. O pai quis perder a paciência mas já estava numa rua com mais carro do que eu tinha visto na vida inteira.

Começaram a buzinar e a mãe falou que estavam buzinando pra nós, a Alice perguntou como é que sabiam que a gente ia chegar e o pai mandou todo mundo calar a boca porque tinha que se concentrar. A primeira placa de hotel que apareceu fui eu quem leu primeiro e dizia Hotel Paraíso, mas a mãe achou que não enganava ninguém só pelo jeito do prédio. Buzinaram pra nós e o pai continuou, mas aí já não sabia se contornava um tal de viaduto ou se ia em frente, de maneira

que acabou virando antes do tal viaduto e acabamos numas ruas escuras onde disseram que hotel, do jeito que a mãe queria, o mais perto era do lado do tal viaduto. Quando o pai conseguiu achar de novo uma rua movimentada, buzinaaram pra nós e ele perguntou se aqueles filhos da puta não podiam parar um minuto. A mãe falou que ele é que devia parar duma vez e perguntar pra um guarda. Discutiram isso uma meia hora com o carro andando mas, quando o pai parou e ela abriu a janela e botou a cara pra fora, o guarda apitou e mandou tocar em frente, tocar em frente, passamos de novo em frente o Hotel Paraíso e o pai xingou a mãe, São Paulo, os ônibus e o lazarento do espelho retrovisor que entortava toda hora.

Quando passamos pela terceira vez pelo Hotel Paraíso o pai falou — quer saber duma coisa? — e enfiou o carro no estacionamento. Depois, na portaria, o homem falou que dois quartos, do jeito que minha mãe queria, não tinha, mas desocupavam no outro dia de manhã. Ela perguntou mas que hotel é este que não tem nem pia nos quartos, mas meu pai falou que servia sem pia mesmo e o homem disse que pra qualquer coisa o banheiro era no fim do corredor e muito aseado. O homem subiu com a gente e a mãe reclamando da escada e dizendo que já estava sentindo o cheiro nojento do banheiro. Aí o homem abriu uma porta e ela falou que o cheiro de mofo do quarto só faltava derrubar a gente, meu pai falou para o homem desculpar que ela era assim mesmo. Aí ela empurrou a gente pra dentro e fechou a porta, dali a pouco o pai e a Linalva entraram com as malas, o pai abriu a janela e ficou olhando pra fora e ouvindo as buzinas e a mãe, abrindo as malas e reclamando que ela não era vaca pra ser "assim mesmo".

O pai saiu e trouxe pastéis, empadinhas com azeitonas dentro, quibe e um leite que vinha em saquinhos de papel. A mãe falou que pelo menos uma coisa ele tinha acertado porque assim não precisava usar nenhum copo imundo de hotel, lavou um saquinho na pia, enxugou com uma das toalhas que a gente tinha levado, rasgou a ponta do saquinho e me deu, e aquilo foi a grande coisa que conheci naquele dia de viagem.

Depois de vazios eu e a Alice quisemos guardar nossos saquinhos, mas a mãe falou que só serviam pra chamar baratas de noite. Quando o pai sentou na cama com um jornal que falava do Palmeiras, a mãe falou que ele tinha que mandar o homem trazer logo o tal berço pra Alice, e tinha que buscar um travesseiro pra mim no quarto da Linalva. O pai saiu parecendo que ia explodir ou então murchar até virar um rato no chão, e a mãe ficou reclamando da falta de cabides.

Quando o berço já estava no nosso quarto e a Linalva no quarto dela, eu e a Alice de pijama já deitando, a mãe falou pro pai fechar a janela que ia entrar pernilongo. Ele disse que se ela quisesse morrer abafada ele ia dormir em outro quarto, mas acabou fechando a janela e dizendo que ia sair. Ela falou que ele podia voltar bem tarde e ele falou que ia era pra um lugar onde mulher sabe tratar um homem, ela disse que ele podia ficar lá pra sempre e ele saiu batendo a porta.

Ela acendeu um abajur no criado-mudo e falou que aquilo parecia quarto não sei do quê, tinha até abajur cor-de-rosa. Eu perguntei quarto do quê, ela disse que eu devia era ficar quieto e dormir que a Alice já estava no segundo sono.

No dia seguinte buzinaaram não sei pra quem e eu acordei. A mãe estava sentada na cama de casal com um mata-mosquito na mão, tão igual ao de casa que fui ver e era ele mesmo com as marcas que eu tinha feito pra cada mosquito que matei numa tarde de castigo na despensa.

Quando entramos no carro o pai e a mãe ainda discutiam a questão dos pernilongos, ele dizendo que de luz acesa não dormia e ela que não dormia com pernilongo no ouvido. Ele dizendo que, agora, se você pensa que vamos encontrar casa pra alugar com ar-condicionado, pode tirar o cavalo da chuva. E ela respondendo que é só você não ficar abrindo janela que não entra pernilongo. E ele dizendo que esse negócio de pernilongo você pegou de uns tempos pra cá, porque na viagem de casamento, por exemplo, sempre dormi de janela aberta e nunca ouvi reclamação. E ela respondendo que acontece que naquele tempo era besta feito Jó, teve dia de amanhecer com o corpo empicocado de coceira, o braço em carne viva de tanto coçar. E ele dizendo que, se fosse assim, esse povo da roça já tinha morrido de pernilongo, borrachudo, mutuca, muriçoca. E ela respondendo que, bom, eu nunca vivi na roça nem tenho o couro grosso da sua família.

De modo que começaram a discutir os hábitos e os defeitos das famílias de cada um, as sogras e os cunhados e cunhadas, e aproveitei pra tirar fiapos do cochinil até abrir uma clareira do tamanho de um palmo. A Alice também começou a esfiapar lá na frente e a mãe disse que não podia, mas a Alice disse que podia porque eu também estava esfiapando atrás. Ai o pai e a mãe pararam de discutir pra examinar os estragos e concordaram que eu era mesmo um capeta e que, no fim de contas, era eu que infernizava a vida de todo mundo. Falei que não infernizava a vida de ninguém, que eu só queria viajar na frente e não deixavam, e que a Alice ia sempre no melhor lugar, e acabei convencendo todo mundo que aquele era meu dia de ir na frente.

Quando a Alice parou de chorar no banco de trás, fui descobrindo que ali na frente havia tanta coisa a fazer como lá atrás, e que todos os botões do painel eram perigosos, não podiam ser puxados nem apertados nem tocados e eu devia esquecer aqueles botões para o resto da vida, de modo que abri o porta-luvas e a mãe quase se enfiou lá dentro como se o carro tivesse brechado de repente, tirou de lá um revólver e começou a abrir depressa a janela, o pai foi brechando e encostou o carro, ela jogou o revólver na ribanceira e falou que ele não abrisse a boca, que ele nem pensasse em abrir a boca, e eu aproveitei pra enfiar a mão no porta-luvas antes que ela pegasse a chave e fechasse.

O pai abriu a boca quando o carro já estava rodando de novo: o revólver tinha custado não sei quantos cruzeiros não sei quantos anos atrás, e agora ele queria ver se aparecesse um ladrão na casa da praia. A mãe falou que era preferível entregar tudo pra um ladrão do que arriscar uma criança dessas com uma arma na mão, e começou a contar pra Linalva como tinha morrido um menino perto da casa dela quando era solteira, com um tiro na boca brincando com um revólver. Depois que ela acabou de contar o caso, perguntou o que eu tinha na boca e falei que era uma bala. A Alice falou que também queria bala e o pai garantiu que não tinha comprado bala pra ninguém no bar onde a gente tinha tomado café. Ai a mãe me abriu a boca na marra e tirou a bala, e foram discutindo se uma bala tem ou não tem perigo de explodir na boca de uma criança, e eu comecei a dizer que era muito bonito viajar no banco da frente porque assim a Alice não ia perceber como era muito melhor no banco de trás.

Entramos em Aparecida e o pai rodou até a mãe escolher um restaurante de cara boa. Mas acabou não servindo porque os copos estavam manchados e um guardanapo tinha uma mancha amarela que a mãe logo desconfiou. Voltamos para o carro e aproveitei pra passar pro banco de trás, a Alice sentou na frente e ficou procurando as vantagens que eu tinha falado. O pai deu a partida, tocou o carro mas a mãe achou que o restaurante do lado, ali mesmo, servia bem pra nós, então o pai tornou a estacionar no mesmo lugar, descemos e comemos uma comida

intragável conforme o pai, muito limpinha e é isso que interessa conforme a mãe. Alice e eu aproveitamos pra descobrir que num restaurante a gente podia ler o cardápio e pedir o que quisesse, desde que fosse a mesma coisa que o pai e a mãe iam pedir depois. Descobri que camarão devia ser comida mais perigosa que maionese, e no entanto vinha do mar para onde a gente ia, e o mar me parecia uma coisa cada vez mais ótima.

Quando o pai pediu café, eu e a Alice pedimos pra ir numa praça que tinha em frente, Linalva ficou sem café pra ir cuidar da gente e, quando eu descobri dois moleques com um jogo de palitos que eu nunca tinha visto, o pai já entrou de novo no carro e começou a buzinar. Fomos entrando no carro e encostou um homem vendendo lembranças de Aparecida, tinha chaveiro de montes, binóculos de fotografia, santinho, crucifixo, terço, tudo pendurado num cabo de vassoura e a Alice escolheu um espelhinho que era santinho do outro lado. O pai falou que aquilo era bobagem mas a mãe falou que não ia contrariar um gosto sagrado da menina, eu falei que já tinha visto um daqueles espelinhos mas com mulher pelada do outro lado. A mãe virou pro pai e perguntou o que ele preferia, uma filha iludida com bobagem de religião ou um filho depravado desde cedo. O pai falou que preferia um filho depravado e ficou rindo, aí a mãe falou que eu também devia escolher uma lembrança de Aparecida, e fui apontando e o homem desamarrando do pau e dizendo o preço, até que escolhi o mais caro, uma estátua de Nossa Senhora em porcelana opaca conforme o homem, de gesso vagabundo conforme o pai. Aí o homem falou que o que valia era a devoção, o pai respondeu que então não valia nada mesmo. A Alice falou que a avó tinha falado que o pai ia morrer sofrendo porque não tinha religião. O pai perguntou que vó, mãe dele ou da mãe, e virou pra mãe dizendo que só podia sair da mãe dela uma besteira daquelas.

E foi assim que voltamos pra estrada discutindo religião, até o pai falar que nunca mais deu peixe no rio onde pescaram a santa, aí a Linalva falou Deus me livre, credo em cruz, e o pai falou que a comida tinha dado azia nele e a Linalva garantiu que era castigo de Deus. A mãe não deixou o pai falar mais nada porque se falasse também tratasse de arranjar outra empregada, e continuamos estrada afora.

Alice teve enjôo e vomitou no colo da mãe, o pai teve que parar numa paisagem muito bonita de umas montanhas com um rio lá embaixo se entortando feito uma cobra. Tinha uma mina de água que saía das pedras e a mãe falou que ali, na natureza sem ninguém cuidar, nascia avenca e samambaia mais bonita que em estufa de rico. O pai falou que preferia ser rico e não ter avencas nem samambaias, mas um carro que nem um que passou e ia chegar muito antes da gente conforme o pai, ia acabar se matando numa curva conforme a mãe.

Alice melhorou tão depressa fora do carro, que quase despenca na ribanceira uma hora que a mãe descuidou, queria ver o que tinha lá embaixo. Aí o pai falou pra ela que lá embaixo tinha o mar, vamos lá ver o mar — e já foi entrando de novo no carro e continuamos estrada afora na direção do mar lá embaixo torto feito uma cobra.

O pai saía numa curva e entrava em outra naquelas montanhas, Alice vomitou no colo da Linalva e a mãe falou — agora vai assim mesmo —, e fomos com o vestido grudando na coxa da Linalva e um cheirinho azedo que o vento não carregava. Quando as montanhas acabaram, veio de novo a estrada de sempre, tão igual que até a mãe perguntou se a gente não estava voltando. O pai riu e falou que, se a gente não parasse mais nem uma vez, tal hora essas crianças vão conhecer o mar. Aí eu perguntei se ele tinha algum compromisso no mar, porque ele sempre falava em tal hora, hora tal sem falta, quando tinha algum compromisso com alguém. Ele falou que

eu não entendia essas coisas, que em viagem a gente tem que fazer o tempo render, porque a menos de 80 por hora gasta muita gasolina, e eu empurrei o banco dele com o pé e fui descobrindo de novo tudo que não podia fazer dentro de um carro. Mas já não tinha graça e acabei dormindo com o diabo no corpo, conforme a mãe, e com os ossos meio doendo conforme eu mesmo.

Quando acordei o pai tinha acabado de parar o carro e estava conversando com um homem na frente duma casa, numa rua de areia com muitas latas vazias. A mãe olhou pra mim e falou: esse moleque está com alguma coisa. Me botou a mão na testa, me avisou que ficasse quieto que estava queimando de febre, ficou ensinando a Linalva a fazer chá de alho contra resfriado. A Linalva perguntou se eu não ia ver médico, a mãe falou que era um resfriado à toa, culpou o pai porque apanhei chuva da janela, disse que era só eu guardar em casa o dia seguinte e pronto.

Perguntei se a gente não ia no mar, o pai veio vindo e enfiou a cabeça na janela, disse todo alegrão que o aluguel da casa era um absurdo mas a mãe achou que pelo menos tinha tela na janela contra pernilongos. De modo que a Linalva começou a descarregar as malas com o pai, a mãe foi botar roupa numa cama pra eu dormir e ninguém me dizia onde estava o mar. A mãe me enfiou um comprimido na boca, o pai disse que a mãe ainda ia viciar esse moleque com esses calmantes, dormi e acordei no outro dia com cheiro de café.

A Linalva estava na cozinha fazendo café igual em casa, até o bule era o mesmo e a garrafa térmica. Eu e a Alice passamos o dia no jardim e na rua, com a mãe ou a Linalva olhando da janela todo minuto. O pai montava e desmontava cama, arrumava descarga de privada, consertava tela de janela, a mãe arrumava as roupas no guarda-roupa, a Linalva emprestou uma vassoura da casa vizinha e um rodinho com pano de chão, e o pai desentupia pia, a mãe fez lista de compras e ele saiu pra comprar, mas foi sozinho porque disse que senão nem comprava as coisas nem cuidava de mim no supermercado, e a Linalva passou pano dentro dos armários e guarda-roupas, amontoou as baratas mortas num canto, e a mãe desinfetava tudo e reclamava como é que puderam deixar uma casa naquele estado, e só sei que no fim do dia a mãe falou que tinha trabalhado mais que numa mudança, e o pai falou que nem sabia porque tinha inventado aqueles dias na praia.

Alice e eu conhecemos todos os formigueiros da redondeza e perdemos muito tempo esperando sair da toca um bichinho, siri conforme a mãe, caranguejo conforme a Linalva e pituí conforme o pai. O bicho botava duas anteninhas pra fora do buraco, pareciam olhos saindo fora do corpo, via se eu e a Alice estávamos bem escondidos e então saía. A gente ia chegando perto, ele parava na areia, mexia as anteninhas e voltava pro buraco, sem pedra que conseguisse acertar o desgraçado no caminho.

Não vimos crianças, só umas de outra casa, que chegaram pro almoço e saíram depois, todo mundo de maiô, os homens com as costas vermelhas e as mulheres com o corpo inteiro melecado de creme, as crianças com bóias e pés-de-pato e máscaras.

No outro dia o pai pegou a gente logo cedo, viramos a esquina e lá na frente, no fim da rua, apareceu uma coisa azul. Fomos andando e a coisa foi mexendo e às vezes embranquecia, o pai falou olha as ondas. Quando a rua acabou e aquilo já era a maior água que eu já tinha visto, entramos numa areia onde era preciso cuidado pra não pisar nos anteninhas, todos andando fora dos buracos, tão grandes que a Alice achou que eles podiam perfeitamente ficar dentro dos buracos em vez de ficar saindo.

E de repente erguemos a cabeça na frente do mar, Alice desandou num choro que só parou no colo do pai. O coração batia junto com as ondas, não sei quanto tempo ficamos ali, o mundo estrondando, até que Alice foi acalmado e continuamos ali, o coração batendo junto com as ondas e um vento que parecia subir da água, molhado e cheiroso.

A mãe chegou e estendeu uma toalha na areia, começou a tirar coisas da sacola e encheu a toalha. A Linalva ficou esquisita de vestido e calça comprida por baixo, foi molhar os pés e eu fui junto, mas a mãe foi me buscar pra passar creme, o pai começou a me avisar dos perigos do mar, a mãe concordando e dizendo escuta teu pai, escuta bem o que o teu pai está dizendo.

Quatro dias depois eu tinha conhecido o mar. Tinha horário de entrar e de sair da água, horário de sol e horário de sombra, hora de passar creme e hora de tomar água, a fundura onde eu podia ir com a Linalva e a fundura até onde podia ir com o pai. A Alice descobriu um arroio cheio de conchinhas, mas a mãe desconfiou de onde devia vir aquela água e a Alice teve que acabar se conformando com as conchas quebradas da praia. Em casa não podia ficar tela aberta, de janela ou de porta, e à noite as casas afundavam na escuridão, a rua não tinha lâmpadas e a criançada não podia brincar fora de casa.

Um velho me mostrou como se pesca com linha, garrafa e anzol, mas levei um dia sem pegar nada, só um beliscão forte no fim da tarde. O velho falou que no dia seguinte eu decerto ia tirar peixe, mas de noite o pai falou:

— Uma semana de praia enjoa qualquer um.

A mãe deu a idéia de visitar uns parentes numa cidade perto, assim a viagem de volta não vai cansar tanto essas crianças, a gente sai cedo pra pegar o almoço e... O pai se entusiasmou e deu a idéia de passarmos também não sei onde, e começaram os dois a riscar a mesa com uma faca: a gente pára aqui, dorme aqui, almoça aqui, dorme mais um dia aqui e visita fulano, depois pára uns três dias na casa da tia fulana; e um ficava tirando a faca do outro pra riscar a mesa enquanto falavam, até que deixaram na madeira um mapa, parecia uma espinha de peixe. A mãe levantou e começou a dar ordens. Linalva pega aquilo, arruma isso, cadê a mala menor, e o pai saiu pra trocar o óleo do carro.

Na varanda a gente ouvia, no vento, os anteninhas roendo as costelas do mar, ondas estrondando no lombo de mar, espuma em cima e todos os peixes e mistérios lá embaixo. O vento continuava com um cheiro molhado e quente, tão forte que parecia que o mar rebentava logo depois da varanda, e meu peito foi inchando cheio de sal, siris e conchas, bóias de cortiça, areia, até que desatei a chorar e o peito tornou a ficar pequeno depois.

No dia seguinte, às cinco horas da manhã, alguém começou a me sacudir. A mãe andava pela casa perguntando se ninguém estava esquecendo alguma coisa, e o pai já estava lá fora, esquentando o motor.

E a estação de mar acabou sendo a única que, nas mãos, não me deixou marca nenhuma.

*Darcy Ribeiro**

Antropólogo e escritor.

Época: século XX (1922-1997)

Lugar onde viveu e trabalhou: Montes Claros, Rio, Brasília, Venezuela, Chile,
Peru.

Darcy Ribeiro foi um brilhante antropólogo e escritor brasileiro e um grande educador. Destacou-se pelo seu compromisso com a defesa dos povos indígenas diante da expansão da civilização moderna.

Vida e época

Darcy Ribeiro nasceu na cidade mineira de Montes Claros, em 1922, e viveu e trabalhou no Rio, em Brasília, Venezuela, Chile e Peru. Formou-se em Sociologia e Ciências Políticas em 1946, e começou a trabalhar no Serviço de Proteção ao Índio. Durante quase dez anos conviveu com as tribos indígenas da Amazônia, experiência que marcou a temática e o compromisso da sua obra posterior.

Em 1959, foi um dos escolhidos por Juscelino Kubitschek para organizar a futura Universidade de Brasília, da qual seria reitor em 1961.

O presidente João Goulart o nomeou, em 1962, ministro da Educação e Cultura; um ano depois, passou a dirigir o Gabinete Civil da Presidência da República. Obrigado a se exilar após o golpe militar, em 1964, refugiou-se primeiro na Venezuela e, mais tarde, no Chile e no Peru. Em 1978 regressou ao Brasil para participar ativamente da vida política do país, e foi senador pelo Rio de Janeiro em 1990. Morreu em Brasília em 1997.

Obra

A obra de Darcy Ribeiro abrange várias áreas, desde a educação até a literatura. Escreveu vários romances, como *Maira* (1977) e *Migo* (1978), por exemplo. Entretanto, foram os seus estudos sobre os povos indígenas brasileiros que alcançaram maior repercussão nacional e internacional. Em obras como *Línguas e culturas indígenas no Brasil* (1957) retrata o modo de vida nas sociedades indígenas da Amazônia e defende a necessidade de protegê-las. O mesmo ideal se encontra na valiosa série de trabalhos reunidos sob o título geral de *Estudos de Antropologia da Civilização*. Neles, além de denunciar o genocídio contra os indígenas, investiga as origens das sociedades brasileira e latino-americana.

Os trabalhos de Darcy Ribeiro são um símbolo da defesa dos direitos dos povos indígenas na sociedade moderna.

* Extraído de: *Aprendendo personagens*. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental, de César Coll e Ana Teberosky. São Paulo, Ática, 2000.

Eros e Psique *

Fernando Pessoa

Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro
Chega onde em sono ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A princesa que dormia.

* Extraído de: *Obra poética*, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1986

Amostras de escrita para análise

ALNI
Natália

ALNI
brigadeiro

ALN
refrigerante

ALNI
bolo

ALNI
beijinho

ALNI
cozinha

Natália

ALINI

MENUOVO
ma rim bondo

OIGUG
for mi ga

UOEO
ur so

AMR
rã

Alini

DREDMO
Dr. Edmo

na VO tãba ama Pa MORIO TEREA
não vou trabalhar amanhã porque o grêmio tem que reunir

antario

Antonio (adulto)

Odirlei

brigadeiro
pipoca
suco
bis

eu gosto de bis

Odirley

Daiana

ABT CIHOS OMS → lapiseira

DI EL N → caderno

HMF SO → livro

T DIC X → giz

Daiana

Ricardo

IAO

ri car do

IMODIUGOUA AOV

"in" ga ne i "u" bo bo na cas ca do/o vo

MAIUPIU AMIOIAIU

quem ca i u ca i u pri me i ro "di" a bri "u"

Fábia

THIPI

jo a ni nha

ANNIB

ca cho rro

BEAIE

ga to

Fábia

FBI

Ricardo Patrick Lopes Oliveira

> V n M n > P O

carrinho novo

L ~ n * ~ n M P

bicicleta

ro U L n n y "

motoca

Ricardo Patrick

A LENDA DO DIAMANTE
 EXISTIA UM CASAL QUE MORAVA NA BEIRA DO
 RIO O HOMEM SE CHAMAVA ITABÍJA E A
 MULHER SE CHAMAVA POTIRA O MARIDO
 IA SAIR PARA GUERRA PASOUI MUITO
 S DIAS E POTIRA FICOU COM SAUDADES
 INDIOSA VISARÃO A POTIRA QUE ITABÍJA TINHA
 MORRIDO E ELA CHOROU MUITO O DEUS
 QUE ERA OSOL FEZ AS LAGRIMAS
 DE POTIRA VIRAREM DIAMANTES.

Rodrigo

RODRIGO

18-5-2000

FABIO

Fabio

ABIOE

brigadeiro

EABIO

pipoca

BIEO

suco

IBIOE

bis

ABDE

eu gosto

IOBOE

de pipoca

Fábio

Talita

EABR

bri ga dei ro

ABI

pi po ca

RA

su co

MV

bis

Talita

Contribuições à prática pedagógica -1

Este texto não integra a Coleção de Textos disponível na Internet porque refere-se conteúdo dos vídeos que integram as unidades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, portanto, só fazem sentido para os participantes do Curso.

*Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender**

As propostas de atividade abaixo são acompanhadas de uma espécie de "ficha técnica", na qual estão relacionados objetivos e características da atividade, indicações metodológicas e outras informações úteis — entre elas, algumas possibilidades de modificação da proposta para torná-la adequada aos alunos já alfabetizados.

Uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla, ou realizada com toda a classe — e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

Escrita de uma canção conhecida

Tipo de atividade: escrita

Duração aproximada: 20 minutos

Objetivo

Que os alunos possam avançar na reflexão sobre o sistema de escrita.

Desafios colocados para os alunos

- Escolher quantas e quais letras serão utilizadas.
- Refletir sobre escolhas diferentes para a mesma necessidade (quando a atividade for em dupla e os dois colegas fazem opções diferentes sobre quantas e quais letras utilizar).
- Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

1. Garantir que os alunos saibam o texto de memória (isso não significa conhecer a escrita do texto de memória — apenas devem saber cantá-lo).
2. Organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e sobre os conteúdos da tarefa que devem realizar (a atividade pode ser feita perfeitamente em duplas).

* As atividades sugeridas neste material fazem sentido no contexto de uma abordagem da alfabetização como a proposta neste Curso - descontextualizadas elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização.

3. Esclarecer as diferentes funções do trabalho em dupla: um escreve e o outro dita, cada um contribuindo com o outro.
4. Certificar-se de que os alunos não consultam o texto (no caso de poderem ter acesso ao texto escrito, no Caderno de Textos ou em um cartaz); isto transformaria a atividade em uma situação de cópia, que não é a proposta.
5. Ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver.
6. Garantir a máxima circulação de informações, promovendo a socialização das produções escritas.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

1. Saber o texto de cor.
2. Escrever o texto em dupla, considerando as diferentes funções dos integrantes — um escreve e o outro dita.
3. Discutir as diferentes formas de resolver a tarefa.
4. Socializar os resultados do trabalho.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

- Os alunos com escrita silábica, por exemplo, que já fazem uso do conhecimento sobre o valor sonoro das letras, podem fazer parceria com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica.

Nessas parcerias podemos propor que:

- Os alunos com escrita silábica, que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, escrevam, enquanto os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, ditam.
- Os alunos com escrita pré-silábica ditem e os outros parceiros escrevam.
- Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, escrevam, enquanto os alunos com escrita silábico-alfabética ditam.

Saiba que

- É fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizar esse tipo de atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já escrevem correspondendo partes do escrito a partes do falado.
- Como a escola também é responsável pelos bens culturais de qualidade, é necessário ampliar o repertório musical dos alunos (sejam crianças ou adultos) com produções de compositores e cantores que são considerados expoentes da Música Popular Brasileira (Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, João Gilberto, Dorival Caymmi, Ari Barroso, Pixinguinha, Arnaldo Antunes, Gal Costa, Elis Regina).

Alunos com escrita alfabética:

- Alunos com escrita alfabética podem ser organizados em duplas para realizar a atividade da mesma forma, tendo que pensar nas questões ortográficas. Outra possibilidade é escrever o texto usando letras móveis - o professor deve selecionar e entregar somente as letras que compõem a escrita da canção, tendo os alunos que se concentrar na escrita precisa das palavras.

Intervenção do professor

O professor deve verificar se todos compreenderam o que foi proposto, organizar as duplas e indicar a função de cada integrante. Essa organização deve partir do que o professor conhece sobre o que seus alunos sabem e os desafios que deve propor a cada um.

É importante que o professor caminhe pela sala, observando como os alunos estão realizando a atividade, verificando quais são as questões que estão se colocando. É importante problematizar suas respostas enquanto realizam a atividade, para que pensem ainda mais nas questões referentes à escrita.

Quando os alunos com escrita não-alfabética tiverem dúvidas em relação à escrita, vale a pena remetê-los, se possível, a palavras cuja forma lhes é conhecida — como por exemplo a lista dos nomes dos colegas. E quando os alunos com escrita alfabética tiverem dúvidas em relação à ortografia, pode-se indicar o uso do dicionário, a consulta a uma lista de palavras que não podem mais errar, organizada por eles mesmos, ou a observação de como estão escritas em um determinado texto.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula. Por isso, é importante que o professor organize um instrumento de registro em que anote quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, mantendo um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos.

Escrita de listas

No Programa 5 foram apresentadas as seguintes atividades com listas:

- Ditado de lista das brincadeiras preferidas.
- Escrita de lista de componentes da cesta básica.
- Ditado de lista de contos de assombração.

Tipo de atividade: escrita

Duração aproximada: 20 minutos

Objetivo

- Que os alunos possam avançar na reflexão sobre o sistema de escrita.

Desafios colocados para os alunos

- Escolher quantas e quais letras serão utilizadas.
- Refletir sobre escolhas diferentes para a mesma necessidade (quando a atividade for em dupla e um colega fizer opções diferentes do outro sobre quantas e quais letras utilizar).
- Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

1. Resgatar oralmente com os alunos a lista do que será ditado (brincadeiras preferidas, componentes da cesta básica, contos de assombração, ou outras listas...).
 2. Garantir que todos tenham compreensão do que está sendo proposto.
 3. Organizar agrupamentos adequados, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e dos conteúdos da tarefa que devem realizar.
 4. Ajustar o nível de desafio às possibilidades de cada agrupamento de alunos, para que realmente tenham problemas a resolver.
- Garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das escritas e das estratégias utilizadas.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

1. Resgatar oralmente, junto com a professora, as listas que serão ditadas (das brincadeiras, da cesta básica e dos contos de assombração, nesse caso).
2. Escrever as listas ditadas, tendo que pensar em quantas e quais letras utilizar para escrever.
3. Compartilhar suas escritas com os colegas e com a professora.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Tanto os alunos alfabetizados como os não-alfabetizados podem realizar a atividade. Para os que escrevem alfabeticamente, colocam-se prioritariamente questões relacionadas à ortografia das palavras, e para os que ainda não escrevem alfabeticamente, a situação de escrita exige pensar sobre como escrever, o que já coloca bons problemas para pensar, especialmente se estiverem agrupados criteriosamente.

Saiba que

- É fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizar esse tipo de atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem produzir a escrita fonetizada.
- No caso da alfabetização de jovens e adultos, o tipo de lista deve ser adequado às características do grupo.

Intervenção do professor

O professor deve caminhar pela sala, observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante colocar questões problematizadoras em função do que sabe que seus alunos pensam sobre a escrita.

Quando os alunos tiverem dúvidas, nesse tipo de atividade, vale a pena remetê-los, se possível, a palavras cuja forma já conhecem, como por exemplo, a lista dos nomes da classe.

É importante que no final da atividade eles possam socializar suas produções.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula. Por isso, é importante que o professor organize um instrumento de registro em que anote quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, mantendo um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos.

Escrita de texto informativo de divulgação científica para alunos de outras séries

Tipo de atividade: Escrita

Duração aproximada: 30 minutos (elaboração da primeira versão do texto)

Objetivos

Que os alunos desenvolvam as capacidades de:

1. Utilizar procedimentos de escrita de textos informativos.
2. Escrever e revisar os textos produzidos.
3. Compartilhar os conhecimentos sobre o tema estudado.
4. Organizar os conteúdos estudados, considerando a estrutura textual definida.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

1. Encaminhar a atividade, garantindo que todos tenham compreensão do que está sendo proposto.
2. Garantir que os alunos tenham tido acesso a bons modelos de texto informativo de divulgação científica, em várias outras situações de aprendizagem.
3. Garantir que os alunos conheçam o conteúdo sobre o qual vão escrever.
4. Organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e dos conteúdos da tarefa que devem realizar (a atividade pode ser feita perfeitamente em duplas).
5. Esclarecer as diferentes funções no trabalho em dupla: um escreve e o outro dita, tendo que contribuir mutuamente.
6. Propor, quando for o caso, que os alunos organizem um roteiro sobre o que sabem para a elaboração do texto.
7. Ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver.
8. Garantir que eles compreendam que um texto não está pronto quando acabado pela primeira vez e que para se chegar a uma boa produção textual é importante: elaborar um roteiro, e utilizá-lo, para produzir a primeira versão; produzir outras versões em situações de revisão textual; e depois escrever a versão final.
9. Garantir a máxima circulação de informações, promovendo a socialização das produções e das estratégias utilizadas.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

1. Definir (com a ajuda do professor, se necessário) as funções no trabalho em dupla: quem escreve e quem dita.
2. Resgatar o que sabem sobre o assunto e organizar um roteiro sobre o que querem escrever.
3. Escrever o texto em dupla, considerando as diferentes funções definidas para cada um dos integrantes.
4. Discutir a adequação da linguagem e do tratamento dos conteúdos, considerando o tipo de texto.
5. Socializar os resultados do trabalho com o grupo classe e com os alunos das séries iniciais.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

- Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, podem fazer parceria com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica.

Nessas parcerias podemos propor que:

1. Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, escrevam enquanto os alunos com escrita silábica, que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, ditam.
2. Os alunos com escrita pré-silábica ditem e o outros parceiros escrevam.
3. Os alunos com escrita silábico-alfabética escrevam e os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, ditem.

Saiba que

- É fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizar esse tipo atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem que a escrita representa a fala, e como isso ocorre.
 - Esse tipo de atividade também é adequado para a alfabetização de jovens e adultos.
-

Alunos com escrita alfabética:

Alunos com escrita alfabética podem ser organizados em duplas e realizar a atividade da mesma forma; tal como os outros, precisarão pensar na seleção dos conteúdos científicos estudados e na escrita do texto considerando a estrutura textual, além de terem também as questões ortográficas para resolver.

Intervenção do professor

O professor deve verificar se todos compreenderam o que foi proposto, organizar as duplas e indicar a função de cada integrante. Essa organização deve partir do que o professor conhece sobre o que seus alunos sabem e dos desafios que necessita propor para cada um.

O professor deve caminhar pela sala, observando se os alunos estão cumprindo suas funções na dupla e se estão contribuindo entre si. É importante que enquanto os alunos escrevem o professor verifique suas produções, propondo que leiam os textos para poder levantar questões em relação à adequação da estrutura textual, dos conteúdos científicos e da escrita das palavras.

Quando os alunos com escrita não-alfabética tiverem dúvidas em relação à escrita, vale a pena remetê-los, se possível, a palavras cuja forma conhecem, como por exemplo a lista dos nomes da classe. E quando os alunos com escrita alfabética tiverem dúvidas em relação à ortografia, pode-se indicar o uso do dicionário, a consulta a uma lista de palavras que não podem mais errar, organizada por eles mesmos, ou a verificação de como estão escritas em um texto científico estudado.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula, por isso é importante que o professor organize um instrumento de registro em que anote quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, mantendo um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos.

Leitura orientada do texto:
*“Como se aprende a ler e escrever ou,
prontidão, um problema mal colocado”*

1. Localizar no texto e grifar: o trecho que mostra a hipótese em que, para a criança, a escrita ainda não é uma representação do falado.
2. Observar a escrita de Ednilda em relação à de Reginaldo: o que determina o avanço da escrita de Ednilda?
3. Observar o que as primeiras escritas de Cleonilda, Lourivaldo e Daniel têm de comum e diferente ao mesmo tempo.
4. Procurar entender por que a hipótese silábica representa um salto qualitativo para quem está aprendendo a escrever.
5. Fazer uma síntese, organizando as informações mais importantes do texto que possam favorecer o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno no processo de alfabetização.

Morte e vida Severina *

João Cabral de Melo Neto

— Muito bom dia, senhora,
que nessa janela está;

sabe dizer se é possível
algum trabalho encontrar?

— Trabalho aqui nunca falta
a quem sabe trabalhar;
o que fazia o compadre
na sua terra de lá?

— Pois sempre fui lavrador,
lavrador de terra má;
não há espécie de terra
que eu não possa cultivar.

— Isso aqui de nada adianta,
pouco existe o que lavar;
mas diga-me, retirante,
que mais fazia por lá?

— Também lá na minha terra
de terra mesmo pouco há;
mas até a calva da pedra
sinto-me capaz de arar.

— Também de pouco adianta,
nem pedra há aqui de amassar;
diga-me ainda, compadre,
que mais fazia por lá?

— Conheço todas as roças
que nesta chã podem dar:
o algodão, a mamona,
a pita, o milho, o caroá.

— Esses roçados o banco
já não quer financiar;

— Mas diga-me, retirante
sabe benditos rezar?
sabe cantar excelências,
defuntos encomendar?
sabe tirar ladainhas,
sabe mortos enterrar?

— Agora se me permite
minha vez de perguntar:
como a senhora, comadre,
pode manter o seu lar?

— Vou explicar rapidamente,
logo compreenderá:
como aqui a morte é tanta,
vivo de a morte ajudar.

— E ainda se me permite
que lhe volte a perguntar:
É aqui uma profissão
trabalho tão singular?

— É, sim, uma profissão
e a melhor de quantas há:
sou de toda a região
rezadora titular.

— E ainda se me permite
mais uma vez indagar:
é boa essa profissão

* Extraído de: *Poesias completas* (1940-1965). 3ª. ed, Rio de Janeiro, José Olympio, 1979, p. 212-7

em que a comadre ora está?
— De um raio de muitas léguas
vem gente aqui me chamar;
a verdade é que não pude
queixar-me ainda de azar.
— E se pela última vez
me permite perguntar:
não existe outro trabalho
para mim neste lugar?
— Como aqui a morte é tanta
só é possível trabalhar
nestas profissões que fazem
da morte ofício ou bazar.
Imagine que outra gente
de profissão similar,
farmacêuticos, coveiros,
doutor de anel no anular,
remando contra a corrente
da gente que baixa ao mar,
retirantes às avessas,
sobem do mar para cá.
Só os roçados da morte
compensam aqui cultivar,
e cultivá-los é fácil:
simples questão de plantar;
não se precisa de limpa,
de adubar nem regar;
as estalagens e as pragas
fazem-nos mais prosperar;
e dão lucro imediato;
nem é preciso esperar
pela colheita: recebe-se
na hora mesma de semear.

*Um eterno principiante**

Entrevista dada por Fernando Sabino a Áurea Lopes

O domínio da palavra é uma arte ou uma questão de sobrevivência? Na entrevista, o mestre Fernando Sabino respondeu assim a essa pergunta: — Sempre que me sento para escrever sou um principiante. Por isso às vezes passo horas, dias, à procura da palavra adequada ou do encadeamento de uma frase.

É difícil acreditar que essa confissão tenha vindo de um mestre das letras, autor de 28 livros, escritor profissional. Mas o mineiro Fernando Sabino explica: essa revelação é nada mais, nada menos que a essência de tudo o que ele aprendeu em seus 68 anos vividos como professor, jornalista, adido cultural e cineasta.

Enquanto hoje os jovens esgrimem suas canetas inseguras contra a dificuldade de se expressar, o artesão de O encontro marcado e O grande mentecapto confirma como é árdua essa luta.

Nesta entrevista exclusiva, o Sabino que foi pupilo de Mário de Andrade e parceiro de noitadas de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes fala sobre a arte de escrever. Alertando para a necessidade de saber se manifestar com clareza para poder defender idéias, imagina também como seria bom se os estudantes fossem levados a apreciar os prazeres da leitura, em vez de obrigados a dissecar um livro.

Áurea: Há trinta anos era publicado seu primeiro livro. Hoje você é um escritor consagrado, que vive da arte. Mas quando você sonhou pela primeira vez que isso poderia acontecer? Quando nasceu o escritor?

Sabino: *Eu queria ser escritor desde menino. Quando assistia a um filme ou lia uma história e depois ia contar para os amigos, eu sempre mudava alguma coisa. Inventava episódios, trocava o final, criava personagens, enfim, enriquecia o enredo a meu gosto. Costumo dizer que "ajudava" o autor. Com 11, 12 anos eu devorava romances policiais e passei a "colaborar" com Edgard Wallace, Sax Rommer, S.S. Dine. Foi então que me animei a criar meu próprio detetive, protagonista de centenas de histórias escritas nas folhas de cadernos escolares.*

Áurea: Como muita gente, você começou a escrever porque gostava de ler. A leitura é o combustível do escritor? Para escrever bem é preciso ler bastante?

Sabino: *Eu não diria que é o único combustível do autor, mas contribui, sem dúvida, para a boa formação literária. Eu, por exemplo, nasci com gosto pela leitura. Aos 18 anos, fiz um trato comigo mesmo de ler um livro por dia. E tinha que ler do começo até o fim, riscando todo o livro, fazendo anotações. Por causa disso fiquei condicionado: até hoje me sinto culpado quando pulo um parágrafo ou uma página de um texto. Eu tinha o hábito de ir à biblioteca e pedir os autores clássicos. Muita coisa nem entendia, mas continuava lendo.*

Áurea: Em geral, quem não é escritor ou jornalista acha que é uma tarefa difícil. Qual é o seu segredo para já ter escrito quase trinta livros?

* Extraída de: revista *Synthesis*, ano 1, número 1, São Paulo, Centro de Estudos de Educação Tecnológica Paula Souza, Governo do Estado de São Paulo.

Sabino: *Mas eu também acho que escrever é difícil! Tenho problemas até para mandar um telegrama de pêsames — peço ajuda a minha mulher. Outro dia escrevi três vezes um bilhete para a empregada: troquei palavras, acrescentei vírgulas, foi o maior esforço para ser claro, para me fazer entender.*

Áurea: Então você também, como um adolescente diante da prova de redação, sofre para fazer um texto?

Sabino: *Sim, claro. Mas é preciso fazer uma distinção. Uma coisa é redigir; outra coisa é escrever. Escrever é uma arte, exige vocação. Como o dom de pintar, compor... É a forma que eu encontro de me manifestar, de potencializar o meu talento. Só que nem todo mundo é escritor. Você também se manifesta na engenharia, na medicina, no teclado de um computador. E aí não é necessário saber escrever, mas redigir. Redigir é obrigatório. Qualquer pessoa deve aprender a redigir para se expressar com clareza e correção, para defender com força suas idéias.*

Áurea: Você mostrou a diferença entre escrever e redigir. E as semelhanças, existem? O que há em comum entre um cronista e uma secretária que prepara memorandos?

Sabino: *Bem, o principal é que os dois usam o mesmo instrumento: a língua. E devem ter domínio sobre ela de acordo com suas necessidades. Em tudo o que escrevo não faço outra coisa senão revelar, me expor, contar aquilo que vivi, que aconteceu e chegou a meu conhecimento, sempre sob a lente da minha maneira de imaginar e reciclar a realidade. Acho que isso pode valer um pouco para todos. Com exceção de textos estritamente comerciais, você também pode pôr sua experiência e seu modo de enxergar as coisas numa redação de vestibular, numa carta, num memorando para dar instruções ou no discurso para o seminário.*

Áurea: Além de boa dose de inspiração, escrever exige técnicas? Existem fórmulas para se construir um bom texto?

Sabino: *Não há fórmulas, mas bom senso, o uso apropriado de regras, um trabalho árduo de buscar a expressão adequada. Para escrever O encontro marcado refiz o original três vezes; de 1.300 páginas, aprovei só 320. Acredito que escrever seja basicamente cortar. Cortar o supérfluo, eliminar repetições, ecos, cacógrafos, redundâncias, lugares-comuns. Na hora de escolher entre duas expressões, fico com a mais simples. Nunca esqueço que uma oração tem sujeito, predicado e complemento. E ainda que me desvie um pouco dessa ordem, procuro sempre não a perder de vista. As regras de estilo, para mim, continuam as mesmas: clareza, concisão e simplicidade. Eu me divertia muito escrevendo, até que descobri a diferença entre escrever bem e escrever mal. Depois descobri a diferença entre escrever bem e a verdadeira arte. Foi um choque.*

Áurea: As redações de estudantes vestibulandos são uma constatação de que os jovens de hoje não têm muita intimidade com a escrita e conseqüentemente com a leitura. Você acha que a escola tem responsabilidade sobre isso? O professor pode mudar esse quadro sombrio?

Sabino: *Acho que sim. O professor tem o poder de criar e destruir um talento. No curso ginásial eu dirigia um jornalzinho e me interessava pelo estudo da língua, estimulado pelo professor Cláudio Brandão — um humanista, segundo a tradição mineira, tradutor de grego e latim. Passei a gostar de filologia, etimologia, semântica, por pouco não viro gramático. Aos 14 anos disparei a escrever contos com pretensão literária e vivia perseguindo um outro professor de português, enchendo sua pasta e sua paciência com contos. Daí eu achar que o professor pesa muito. O problema é que hoje ele indica o estudante na arte de dissecar um livro, quando deveria ensiná-lo a gozar a leitura. Em vez de extenuantes relatórios interpretativos, é fundamental perguntar o que agradou na obra, que mensagem ela transmitiu, que emoção ela passou.*

*Aeroporto**

Carlos Drummond de Andrade

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-la a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras e, a bem dizer, não se digna pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões, pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas intenções para com o mundo ocidental e o oriental e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo admitir que Pedro, como visitante, nos deu trabalho: tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou inoportuno. Suas horas de sono — e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia — eram respeitadas como ritos sacros a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da TV. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objeto que visse em nossa mão, requisitava-o. Gosta de óculos alheios (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis — porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade — e, até, que a nossa amizade lhes conferia caráter necessário, de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

* Extraído de: *Cadeira de balanço*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976, p. 61, 62.

Existe vida inteligente no período pré-silábico?

Telma Weisz

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹ têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias — cuja origem é a pesquisa em psicolinguística —, dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português.

O que tanto este texto como o programa de vídeo ao qual ele está vinculado² se propõem a oferecer é uma compreensão um pouco mais elaborada do que pensa o aprendiz nessa fase inicial do processo de aquisição da escrita. E, principalmente, combater uma visão negativa que se difundiu com relação ao período pré-silábico. Negativa no sentido de olhar para as escritas desse período vendo não o que elas já têm, e sim o que lhes falta. Provavelmente porque qualquer forma de compreender diferenças entre competências seja inadvertidamente assimilada à tradição pedagógica de classificar os alunos em "fracos", "médios" e "fortes".

Em um texto que consideramos de síntese de suas pesquisas sobre a aquisição da escrita,³ Emilia Ferreiro assim apresentou essa evolução, organizada em três grandes períodos:

- O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.
- O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.
- O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

As três primeiras crianças do vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*, Caroline (5;1),⁴ Johnny William (4;8) e Guilherme Cruz (6;3), apresentam escritas características do primeiro período. A escrita de Caroline (ver Figura 1) — com exceção do seu nome — é formada por garatujas

¹ Emilia Ferreira & Ana Teberosky: *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985

² *Construção da escrita: primeiros passos*.

³ Emilia Ferreiro. "A escrita antes das letras". In Hermine Sinclair (ed.) *A produção de notações na criança*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

⁴ Daqui em diante a idade das crianças será indicada da seguinte forma: 5;1, que significa 5 anos e 1 mês.

que parecem imitar a escrita cursiva adulta. A de Johnny William (ver Figura 2), que já utiliza letras convencionais, também com exceção do seu nome, é formada por uma única grafia para cada item escrito.

Figura 1

Escrita de Caroline

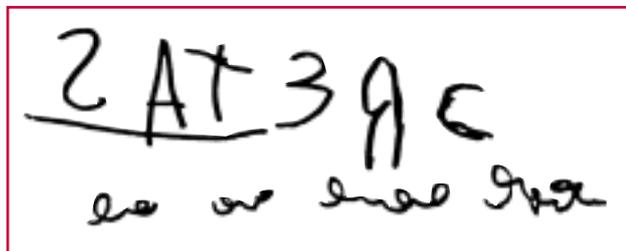
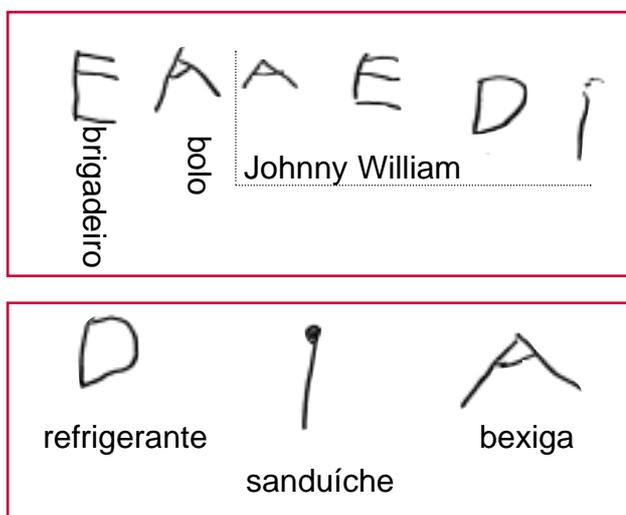


Figura 2

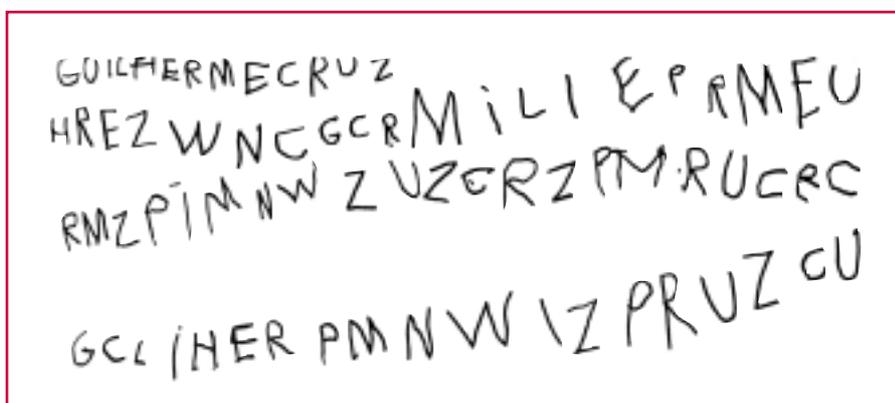
Escrita de Johnny William



Guilherme Cruz (ver Figura 3) produz um tipo de escrita cuja principal característica é o fato de só ser considerada completa quando alcança o limite do papel. É interessante observar que, apesar de ele escrever com tantas letras, a quase totalidade delas vem da mesma fonte: o seu nome.

Figura 3

Escrita de Guilherme Cruz



O que marca o início do segundo período é o estabelecimento de condições formais de "legibilidade", de "interpretabilidade" de um texto.⁵ Para que a criança considere que um texto (uma série qualquer de letras) serve para ler, as condições ou critérios são:

- Que a série de letras seja formada por uma quantidade mínima de caracteres, em geral em torno de três.
- Que a série de letras seja formada por letras variadas. Isto é, que não sejam letras repetidas.

A língua portuguesa escrita tem muitas palavras compostas por apenas uma ou duas letras. No entanto, em seu processo de aprendizagem da escrita, todas as crianças constroem uma hipótese que contraria frontalmente a informação que o meio oferece. Elas têm a firme convicção de que pondo apenas uma ou duas letras não é possível escrever, ou como elas explicam: "não vai estar escrito nada" ou "não vai dar pra ler nada". De onde será que vem essa convicção? Vem de uma exigência lógica de estabelecer diferenças entre a parte (a letra) e o todo (o escrito). Esse tipo de exigência lógica é o que Piaget chamou de "erro construtivo", e é necessário para que a aprendizagem aconteça. Quando se trabalha com uma concepção empirista tradicional, que vê a aprendizagem como uma acumulação de informações, a idéia de que para aprender a ler é preciso construir uma hipótese que contraria a informação recebida é absurda. No entanto, quando a pesquisa é realizada dentro de um marco teórico construtivista-interacionista, cria-se o espaço para que idéias como essa se expressem.

O outro critério, também de ordem lógica, que aparece nesse segundo período é o de variedade de caracteres. A idéia de que se possa escrever repetindo a mesma letra é vista como logicamente inaceitável. Se observarmos a escrita produzida pelas crianças nas entrevistas do vídeo, veremos que as que produzem seqüências de letras jamais escrevem duas letras iguais, uma ao lado da outra. Mesmo Guilherme Cruz (ver Figura 3), que ainda nem controla a quantidade de grafias, cuida para que isso não aconteça. Apenas duas crianças escrevem, uma única vez, duas letras iguais contíguas. Uma é Guilherme, a última criança entrevistada, cuja escrita será analisada mais à frente; a outra é Bruna (ver Figura 6). Na escrita de "presentes", ela grafou inicialmente: O E R V — A A. No entanto, assim que se dá conta do que fez, "corrige" sua escrita introduzindo um I entre os dois As.

Para compreender como é importante investigar como a criança pensa, basta ver o que se acreditava que fosse fácil ou difícil quando só dispúnhamos do nosso olhar já alfabetizado para decidir. As cartilhas estão cheias de textos escritos com palavras com poucas letras e com letras repetidas. Na esperança de facilitar, criávamos dificuldades desnecessárias.

Os critérios de quantidade mínima e de variação interna definem, no nível da organização interna de cada escrita, os dois eixos de diferenciação dentro dos quais as crianças irão construindo suas hipóteses: um eixo de diferenciação quantitativo e um eixo de diferenciação qualitativo. Para compreender melhor o que vem a ser isso, vamos analisar duas amostras de escrita de duas diferentes crianças:

⁵ Para saber mais sobre as pesquisas que permitem que compreender que as crianças pensam dessa forma, leia o capítulo 2 ("Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação") do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Natália

A L N I (Natália)

A L N I (brigadeiro)

A L N I (refrigerante)

A L N I (bolo)

A L N I (beijinho)

Natália repete a mesma série de letras tanto para seu nome como para brigadeiro, refrigerante, bolo, beijinho e coxinha. As letras que usa são as do seu nome. A escrita produzida por Natália atende às duas exigências: a de quantidade — ela escreve sempre com quatro letras, o que garante tanto o mínimo como um máximo — e a de variedade: ela não repete nenhuma letra. Nem mesmo o A, que ocorre três vezes em seu nome. Para as crianças que escrevem como Natália, o significado de cada escrita é determinado pela intenção do autor.

Fábio

1ª escrita

F A B I O (Fábio)

A B I O F (brigadeiro)

F A B... (pipoca)

2ª escrita

F A B I O (Fábio)

A B I O E (brigadeiro)

E A B I O (pipoca)

B I E O (suco)

I B I O E (bis)

Fábio (que não foi entrevistado para esse vídeo) também escreve com as letras do seu nome, mas pensa que se puser as mesmas letras, na mesma ordem, escreverá a mesma coisa. Isso faz com que ele crie uma estratégia para garantir que as letras, apesar de serem as mesmas, estarão em diferentes posições: ele passa a primeira letra para o lugar da última e/ou a última para o lugar da primeira. Acontece que essa estratégia acaba sendo uma armadilha, fato que ele percebe na terceira letra de "pipoca" (F A B...), quando se dá conta de que está repetindo a escrita de seu nome e diz para a entrevistadora: "Não, tá errado!". É interessante observar as providências que ele toma para que isso não mais aconteça. Em primeiro lugar acrescenta uma barra ao F do fim de "brigadeiro" e do início de "pipoca", transformando-os em E. Em segundo lugar, não usa mais a letra F em nenhuma escrita que não seja a do seu nome. Na escrita seguinte, "suco", produz uma diferença no eixo quantitativo: escreve com menos uma letra. E, na que se segue (bis), cria diferenças tanto no eixo quantitativo (aumenta novamente uma letra) como no eixo qualitativo (repete a letra I).

A comparação das escritas de Natália e Fábio mostra uma evolução cuja natureza é importante compreender. Os critérios de quantidade mínima e de variedade necessária utilizados por Natália são critérios absolutos, e não relativos. Eles não permitem comparar as escritas entre si, apenas estabelecer que cada uma delas seja considerada legível, interpretável (ainda que quem decida isso não saiba ler). Fábio também utiliza os critérios de quantidade mínima e variedade necessária como Natália. Mas para ele essas diferenciações são insuficientes. Ele exige também que nomes diferentes tenham escritas diferentes. Da exigência de diferenciação interna à exigência de diferenciação entre duas ou mais escritas⁶ vai uma longa e importante caminhada. Essa capacidade de produzir intencionalmente escritas diferentes entre si aparece em todas as crianças entrevistadas no vídeo depois de Natalia.

Nós, alfabetizados, sabemos que as diferenças entre as escritas correspondem a diferenças na sonoridade das palavras. No entanto, enquanto as crianças ainda não estabelecem uma correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, têm de procurar outras soluções. Bruna nos mostra como os esforços para diferenciar as escritas podem levar a soluções surpreendentes (como vemos quando ela escreve "brigadeiro" com poucas letras porque é pequeno e "bolo" com muitas porque é grande). No entanto, essa é a única diferenciação desse tipo que apareceu na escrita de Bruna. Para escrever "bexiga", "guaraná" e "presentes" ela cuida apenas que as três escritas sejam diferentes entre si. Sem procurar no objeto cujo nome quer escrever algum atributo — seja tamanho ou outro qualquer — para estabelecer diferenças entre as escritas, como fez com o par brigadeiro/bolo.

Com Beatriz, Talita, Stephanie e Guilherme Figueiredo podemos observar as crianças procurando compreender a relação entre o todo escrito e suas partes, as letras.

Beatriz, por exemplo, escreve A T I O para "gelatina" e solicitada a interpretar progressivamente produz:

A	AT	ATI	ATIO
nada	gelatina (mas ainda falta)	gelatina (mas ainda falta)	gelatina

Como se pode observar, Beatriz não considera a possibilidade de recortar a palavra, de tomar um fragmento dela para fazer corresponder às partes do escrito que vão sendo apresentadas. Diante da primeira letra apresentada isoladamente ela — coerentemente com sua exigência de quantidade mínima de grafias — pensa que ainda não está escrito nada. Com duas letras, no entanto, já se pode ler "gelatina". Mas isso não significa que a escrita esteja completa.

⁶ Para saber mais sobre essa questão leia: "Informação e assimilação no início da alfabetização", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro.

Talita, diferentemente de Beatriz, parece ter claro que a uma incompletude na escrita deve corresponder uma incompletude sonora. É interessante observar como ela vai ajustando sua interpretação cuidadosamente, para evitar o que lhe aconteceu na leitura de "bolo".

AIEF (brigadeiro)	A I bi	A I E b r i	A I E F brigadeiro	
XNMG (bo lo)	X bo	X N b o - l o	X N M bo-lo-bo	X N M G bo-lo bo-lo
OTSH (cozinha)	O co	O T c o	O T S c o x i	O T S H cozinha
JAWF (beijinho)	J be	J A b e - j i	J A W b e - j i - o	J A W F beijinho
YVNO (guaraná)	Y gua	Y V g u a - r a	Y V N g u a - r a - n á	YVNO guaraná

Em geral as crianças avançam até a correspondência silábica no eixo quantitativo, e só depois realizam um avanço correspondente na análise qualitativa. Isto é, elas costumam primeiro construir um esquema de correspondência sonora que dê conta de quantas letras são necessárias, para só depois se preocuparem com quais letras usar. Não é o caso de Stephanie. Ela parece estar construindo os dois esquemas ao mesmo tempo e, aparentemente, o que fica difícil é coordenar os dois esquemas em construção. Quando ela escreve com caneta no papel produz:

OSTPNO (bolo)	BIEPNAOMO (brigadeiro)	BANSSO (beijinho)
---------------	------------------------	-------------------

Solicitada a escrever com letras móveis e a interpretar parte por parte o que havia escrito, escreve I J O K D (esconde-esconde) que interpreta assim:

I	I J	I J O	I J O K	I J O K D
i	is-con	is-con-di	is-con-dis-con	is-con-dis-con-de

Guilherme Figueiredo, que também se ocupa dos dois eixos de análise — o quantitativo e o qualitativo —, mostra uma interessante progressão ao longo da atividade com letras móveis. Escreveu:

TUIOIO (futebol)	T tê	TU f u	TU I f u - t i	TU I O f u - t i - b o	TU I O I f u - t i - b o - u	TU I O I O f u - t i - b o - u - ô
---------------------	---------	-----------	-------------------	---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------

TEOIO (pneu) que foi "corrigindo" à medida que o esforço de fazer corresponder ia explicitando as contradições, no final ficou:

TEUO (pneu)	T tê	T E pe-ne	T E U pe-ne-u	T E U O pe-ne-u-ô
----------------	---------	--------------	------------------	----------------------

E, finalmente, na escrita de "videogame", vemos Guilherme antecipar quantas e quais letras precisaria para escrever. Tão satisfeito, que nem se importou de escrever duas letras iguais, uma ao lado da outra:

I	O	E	E
vi-	dio-	guei-	me

As crianças cujas produções analisamos nos mostram que a passagem da escrita não-fonetizada — que conhecemos como pré-silábica — para a escrita fonetizada inicial — que conhecemos como silábica — não acontece bruscamente. Na verdade, é fruto de uma longa e trabalhosa reflexão.

As idéias que as crianças constroem sobre a escrita mostram uma progressão marcada por uma lógica que pode parecer estranha para os que já sabem ler e escrever. Um percurso lógico que passa pela constituição de modos de diferenciação.

Num primeiro momento, buscando diferenciar o escrito do não-escrito. Depois, num segundo momento, a parte do todo. É o que fazem quando não aceitam que se possa escrever com as mesmas letras repetidas, ou com poucas letras. O que, sabemos, não é real no português. Não é real, mas é lógico. Pois elas pensam que o todo — o escrito — e as suas partes — as letras — não devem ser a mesma coisa.

Ainda nesse segundo momento, as crianças têm de resolver o problema de como garantir que coisas iguais sejam escritas de forma igual e, principalmente, como escrever diferentemente coisas diferentes.

A partir daí começam a construir uma compreensão de que a cada aumento nas grafias deve corresponder uma progressão nas partes do falado. A construção dessa correspondência leva à fonetização da escrita.

*Avançar em direção a um sistema de representação silábica implica que as crianças comecem a se perguntar que significado tem cada uma das letras em relação à palavra escrita com significado. Em outras palavras, têm de se perguntar qual é a relação entre o todo e suas partes. A resolução desse problema está, certamente, ligada a um problema mais geral: o que é que a escrita representa?*⁷

Quando a criança tem oportunidade de exercer a escrita segundo suas idéias, de pôr em jogo o que pensa sobre a escrita, com frequência vai se aproximando pouco a pouco da fonetização da escrita. Porque, ao contrário do que se imaginava, fonetização da escrita não é fruto de um estalo, e sim de uma longa e laboriosa construção.

⁷ Sofia Vernón Carter. *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pré-silábico y el silábico)*. Die-Cinestov, México, 1997.

Por que e como saber o que sabem os alunos

Dizer que é preciso saber o que os alunos já sabem para poder decidir o que e como ensiná-los parece uma obviedade. Mas, dependendo da concepção de aprendizagem que orienta a ação do professor, não é tão óbvio assim.

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem, basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem.

No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios.

Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe.

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Para isso é necessário em primeiro lugar que o professor estude — se possível diretamente das fontes — discuta com seus pares e construa para si mesmo o conhecimento hoje disponível sobre as hipóteses, as idéias que as crianças — e também os adultos — constroem em seu esforço para aprender a ler e a escrever. Infelizmente, quando isso não acontece da forma adequada, o que vemos são equívocos que podem causar problemas. Alguns inaceitáveis, como pensar que silábicos são alunos que lêem de forma silabada. Ou que pré-silábicos são alunos que escrevem com muitos erros de ortografia.

Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita, não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos. Mas, se esse conhecimento está disponível, o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos. Por exemplo, se ele propõe para a classe toda uma atividade em que os alunos têm que escrever, apesar de ainda não estarem alfabetizados, é interessante que ele observe um aluno de cada vez realizando a tarefa. Que ele peça para o aluno que está sendo observado ler o que escreveu. Recomenda-se que o professor tenha um caderno com um bom espaço, algumas páginas, reservado para cada um de seus alunos. Nele devem constar suas observações, ao longo de todo o ano escolar, sobre cada um deles. Inclusive suas idéias sobre como funciona o sistema de escrita devem ser anotadas, reproduzindo algumas escritas com suas respectivas leituras, sempre com a data da observação, para poder ter uma visão de processo.

Mas sempre existem alguns alunos sobre quem o professor tem dúvidas, cujas hipóteses lhe escapam em situações de simples observação. Nesse caso, o professor precisa construir uma atividade específica para realizar individualmente com cada um desses alunos, de forma a descobrir o que é que cada um deles já sabe e o que não sabe. Para isso vamos sugerir aqui uma situação de ditado que pode ser de grande ajuda para o professor, desde que ele compreenda os critérios dentro dos quais a atividade foi elaborada. A idéia é ditar uma pequena lista¹ de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a

¹ Uma lista é uma série de palavras que pertencem a uma mesmo compo semântico. Por exemplo, uma lista de compras, dos ingredientes de uma receita, dos animais do Jardim Zoológico, das coisas gostosas que tinha no aniversário etc.

terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repetam as mesmas vogais. E por que o número de sílabas, e a não proximidade de sílabas com a mesma vogal, é importante?

Como vimos nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos*, ainda em uma fase bem inicial do processo de aquisição, as crianças estabelecem duas exigências para que algo esteja adequadamente escrito: uma quantidade mínima de letras (em torno de três letras) e variedade, isto é, que as letras não sejam repetidas. Essas duas exigências acompanham as crianças ao longo de seu processo de alfabetização. Portanto, se o professor dita para um aluno cuja hipótese de escrita é silábica e cuja análise qualitativa da pauta sonora está focada nas vogais (situação bastante comum) palavras com poucas sílabas e formadas por sílabas de mesma vogal, é provável que o aluno fique bloqueado e se recuse a escrever. Pois ele teria que escrever, por exemplo, para "vaca", AA ou para "bolo", OO, o que para uma criança que pensa dessa forma seria ilógico e incoerente.

Por isso, a escolha das palavras da lista é importante, principalmente a primeira. Pois é ela que nos dá as primeiras pistas sobre o que o aluno pensa. Algumas crianças exigem um mínimo de quatro letras, outras três, ou mesmo duas, mas nenhuma criança aceita (a não ser que esteja em um momento muito inicial do processo, como vimos com Johnny William²), escrever uma palavra com apenas uma letra. Se a lista não fosse em ordem decrescente poderíamos correr o risco de ditar um dissílaba para um aluno que escreve silabicamente, mas tem como quantidade mínima três letras, por exemplo, e com isso perturbá-lo a ponto de alterar o comportamento dele na entrevista. O número decrescente de sílabas nas palavras da lista permite também que o professor descubra qual o número mínimo de letras que seu aluno aceita escrever.

Durante a atividade, o professor precisa tomar alguns cuidados. Em primeiro lugar, ele deve evitar escandir as palavras, isto é, ditá-las marcando as sílabas. Deve solicitar a leitura do aluno assim que este der por terminada a escrita de cada item da lista. Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito. E, evidentemente, é importante não corrigir o que o aluno escrever, pois o que queremos é saber exatamente como ele pensa.

Essa entrevista individual, bem semelhante às que aparecem nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos* deve se manter sempre como instrumento do professor; sua única função deve ser a de ajudar o professor a se situar com relação ao percurso de aprendizagem de cada um de seus alunos, para poder planejar adequadamente as atividades e para poder organizar agrupamentos produtivos.

O uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso. Isso acontece por duas razões, uma técnica e outra política.

Vamos começar pelo problema de ordem técnica. Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa. Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada. Se, como tem sido feito, a lista é ditada para a classe toda e o professor tenta adivinhar o que a criança pensou ao escrever apenas a partir do que está escrito no papel, pode-se afirmar que a maioria dessas interpretações corresponde a invenções, sem qualquer valor diagnóstico.

E se, além disso, esse material for usado para tomar decisões que vão afetar a vida escolar dos alunos — como a decisão de colocá-lo em uma classe "forte" ou "fraca", por exemplo — transforma-se em poderoso instrumento de exclusão social, pois "enquanto a língua escrita não estiver democraticamente distribuída entre a população, o acesso à informação vinculada à língua escrita tampouco será acessível de uma maneira igualitária, e qualquer prova de conhecimento sobre a língua escrita, aplicada no começo do Ensino Fundamental, terá um efeito discriminador".³

² Ver o vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*.

³ Emilia Ferreiro, *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

*Direitos imprescritíveis do leitor**

Daniel Pennac

Em matéria de leitura, nós, os leitores, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar. (...)

Porque, se quisermos que um filho ou uma filha ou que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos.

O direito de não ler

Como toda enumeração de "direitos" que se preze, esta dos direitos à leitura deveria começar pelo direito de não ser usado — no caso, o direito de não ler —, sem o que não se trataria de uma lista de direitos, mas de uma viciosa armadilha.

A maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Sem macular nossa reputação, entre um bom livro e um telefilme ruim, o segundo muitas vezes ganha, mesmo que preferíssemos confessar ser o primeiro. Além disso, não lemos continuamente. Nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão.

Mas o mais importante vem agora

Estamos cercados de uma grande quantidade de pessoas respeitáveis, às vezes diplomadas, às vezes "eminentes" — entre os quais alguns possuem mesmo belas bibliotecas —, mas que não lêem,

* Extraído de: *Como um romance*, 3ª.ed.Rocco, 1993.

ou lêem tão pouco que não nos viria jamais a idéia de lhes oferecer um livro. Eles não lêem. Seja porque não sintam necessidade, seja porque tenham coisas demais para fazer (o que dá no mesmo é que essas outras coisas os obturam ou os obnubilam), seja porque alimentem um outro amor e o vivenciem de maneira absolutamente exclusiva. Enfim, essa gente não gosta de ler. Nem por isso eles são menos freqüentáveis, são mesmo muito agradáveis de se freqüentar. (Pelo menos não perguntam à queima-roupa nossa opinião sobre o último livro que lemos, nos livram de suas reservas irônicas sobre nosso romancista preferido e não nos consideram como alienados por não nos termos precipitado sobre o último *Tal*, que acaba de sair pela Editora Coisa e ao qual o crítico Duchmole fez os maiores elogios.) Eles são tão "humanos" quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos "direitos humanos" e preocupados em respeitá-los dentro da sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas eles não lêem. Direito deles.

A idéia de que a leitura "humaniza o homem" é justa no seu todo, mesmo se ela padece de algumas deprimentes exceções. Tornamo-nos um pouco mais "humanos", entenda-se aí por um pouco mais solidários com a espécie (um pouco menos "animais"), depois de termos lido Tchecov.

Mas evitemos vincular a esse teorema o corolário segundo o qual todo indivíduo que não lê poderia ser considerado, em princípio, como um bruto potencial ou um absoluto cretino. Nesse caso, faremos a leitura passar por *obrigação moral*, o que é o começo de uma escalada que nos levará em seguida à "moralidade" dos livros, em função de critérios que não terão qualquer respeito por essa outra liberdade inalienável: a liberdade de criar. E então os brutos seremos nós, por mais "leitores" que sejamos. E sabe Deus que não faltam brutos dessa espécie, no mundo.

Em outras palavras, a liberdade de escrever não saberia se acomodar com o dever de ler.

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a "necessidade de livros". Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam.

*Da utilidade dos animais**

Carlos Drummond de Andrade

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele, não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

— Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

— Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.

— Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

— Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

— Ele faz pincel, professora?

— Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Artuzinho vai usar quando crescer.

Artuzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

— Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne. Canguru é utilíssimo.

— Vivo, fessora?

— A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores etc.

— Depois a gente come a vicunha, né fessora?

— Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

— E a gente torna a cortar? Ela não tem sossego, tadinha.

— Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

* In: "As palavras que ninguém diz". Coleção Mineiramente Drummond - Crônicas. Seleção Luzia de Maria. Record, 1997.

- A carne também é listrada? Pergunta que desencadeia riso geral.
- Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disso.
- Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento – não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito com a gordura do pingüim...
- A senhora disse que a gente deve respeitar.
- Claro. Mas o óleo é bom.
- Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.
- Pois lucra. O pêlo dá escovas de ótima qualidade.
- E o castor?
- Pois quando voltar a moda do chapéu para homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar um bom exemplo.
- Eu, hem?
- Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living de sua casa. Do couro da girafa, Luís Gabriel, pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Teresa fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa... O biguá é engraçado.
- Engraçado como?
- Apanha peixe pra gente.
- Apanha e entrega, professora?
- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.
- Bobo que ele é.
- Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?
- Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

Maria Angula*

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, decidida a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar e a preparar pratos saborosos.

Quando Maria Angula se casou, começaram os seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor idéia de como prepará-la.

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, acendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau,¹ mas não conseguiu sair disso: não fazia idéia de como continuar

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

— Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

— Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no caldo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

— Só isso?

— Só, vizinha.

— Ah — disse Maria Angula —, mas isso eu já sabia!

E voou para a sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com tocinho, a história se repetiu:

— Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com tocinho?

E como da outra vez, tão logo a sua boa amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

— Ah! É só? Mas isso eu já sabia! — E correu imediatamente para casa a fim de prepará-lo. Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: "Ah, é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah, é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!". Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

— Dona Mercedinha!

* Extraído de: *Contos de assombração*, 4ª.ed. Co-edição Latino-Americana. São Paulo, Ática, 1988. "Maria Angula" é um conto da tradição oral equatoriana. Esta versão foi escrita por Jorge Renón de La Torre a partir de um relato que lhe fez Maria Gomez, uma mulher de 70 anos, que vive no povoado de Otán. Jorge Renón de La Torre nasceu em Quito, em 1945, e já publicou contos, fábulas e obras de teatro infantil.

¹ Colorau: condimento de cor vermelha, no caso deste conto, feito especialmente da semente do urucum, como manda o costume equatoriano, mas que pode ser feito também à base de pimentão, e que serve sobretudo para dar cor aos alimentos.

— O que deseja, dona Maria?

— Nada, querida, só que meu marido quer comer no jantar um caldo de tripas e bucho e eu...

— Ah, mas isso é fácil demais! — disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse, continuou:

— Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia e, sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois que ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

— Ah! — disse como sempre Maria Angula. — É só? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... Ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo-se os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas. Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

— Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada.

A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

— Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

— Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.

Contribuições à prática pedagógica -2

Este texto não integra a Coletânea de Textos disponível na Internet porque refere-se ao conteúdo dos vídeos que integram as unidades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, portanto, só fazem sentido para os participantes do Curso.

*O primeiro beijo**

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

— *Está bem, acredito que sou sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?*

Ele foi simples:

— *Sim, já beijei antes uma mulher.*

— *Quem era ela?, perguntou com dor.*

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir — era bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! Como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento do deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos, estava...

* *O primeiro beijo e outros contos* - Antologia, Editora Ática, 1998.

o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada.

O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga.

Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra. Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia-se intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador de vida...

Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.

Deu um passo para trás ou para a frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte do seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

*O artista inconfessável**

João Cabral de Melo Neto

Fazer o que seja é inútil.
Não fazer nada é inútil.
Mas entre fazer e não fazer
mais vale o inútil do fazer.
Mas não, fazer para esquecer
que é inútil: nunca o esquecer.
Mas fazer o inútil sabendo
que ele é inútil, e bem sabendo
que é inútil e que seu sentido
não será sequer pressentido,
fazer: porque ele é mais difícil
do que não fazer, e dificilmente
se poderá dizer
com mais desdém, ou então dizer
mais direto ao leitor Ninguém
que o feito o foi para ninguém.

* Extraído de: Museu de tudo, 1975

500 anos de Brasil

(em versos de cordel)

José Francisco Borges

José Francisco Borges
Em abril de 1500
Quando Cabral ancorou
Na praia em Porto Seguro
Logo na terra pisou
Os índios logo cercaram
E ele assustou

Cabral disse aos índios
Estou cumprindo o meu papel
E eu vou provar que sou
Um forasteiro fiel
Vou mandar ler pra vocês
Uma história de cordel

Os índios ao ouvir gostaram
Num tom alegre e sutil
Não precisou usar armas
A 22 de abril
Do ano de 1500
Foi descoberto o Brasil

E daí continuou
A história deste país
Veio lá de Portugal
A primeira diretriz
Que até a independência
Bem poucos foram feliz

O Brasil era na época
Um reino da natureza
Montanha e água limpa
Índio em sua fortaleza
As águas limpas espumando
No topo da correnteza

Depois que eles voltaram
Quando chegaram em Lisboa
Disseram ao seu rei
A viagem não foi à toa
Descobrimos um país
Uma terra fértil e boa

E o rei logo em seguida
Uma equipe escolheu
Para habitar as terras
sobre o domínio seu
Vieram homem e mulher
Com ordens que o rei lhes deu

E todos desembarcaram
Ao chegarem na Bahia
Reinava uma esperança
De serem felizes um dia
E todos foram separados
Pra cada capitania

E logo mais começou
A grande explosão
De todo minério
Prata, ouro e carvão
E todas pedras preciosas
Que havia no chão

O Brasil nasceu na Bahia
Lá mesmo em Porto Seguro
E levou centenas de anos
Pra ter brasileiro puro
E os primeiros protestos
Pra melhorar o futuro

O Brasil passou a ter
O domínio dos portugueses
Depois veio os espanhóis
Os alemães e ingleses
E ainda sofremos de guerra
Na invasão dos holandeses

Foi mais de 300 anos
Pra vir a independência
Os brasileiros lutando
Com força e com paciência
E ainda hoje se sofre
Desses tempos a influência

Falando em melhoramento
Veio a nós a ferrovia
Que transportava o minério
Gente e mercadoria
No tempo que os escravos
Sonhavam com alforria

O grande Joaquim Nabuco
E a princesa Isabel
Em 1888
Vendo o sofrer cruel
Libertaram os escravos
Daquela taça de fel

Depois que muitos morreram
Lutando por liberdade
A proclamação da república
Foi a grande novidade
Veio a democracia
O símbolo da igualdade

E foi aí que começou
Ganância pelo poder
Os homens mais influentes
Querendo se eleger
Prometendo ao eleitor
O que não pode fazer

Com o poder do voto livre
Houve grandes estadistas
Em 1930
Getúlio entre os otimistas
se elegeru presidente
lançou as leis trabalhistas

Acabou com a anarquia
Com cartéis e com ladrão
Trouxe várias indústrias
Pra melhora da nação
Acabou o cangaceirismo
Que assombrava o sertão

Construiu mais ferrovia
E estrada de rodagem
Fechou câmaras e senado
Acabou a malandragem
E sua história política
Merece nossa homenagem

Outro grande personagem
O presidentista Juscelino
Que construiu Brasília
Da onde sai o destino
desta imensa nação
do sul ao solo nordestino

O grande Tancredo Neves
Que lutou pelas diretas

Defendendo os brasileiros
De todas horas incertas
Morreu pela democracia
Deixando as portas abertas

Num colégio eleitoral
Foi desfeita a ditadura
Elegeram José Sarney
Ele honrou sua figura
Protegendo o artesão
O artista e a cultura

Depois dele vieram outros
Desfazer o que ele fez
Durante suas gestões
Artista não teve vez
E ajuda para cultura
Pode vir, mas é talvez

Apesar de muitas coisas
Mas inda dou atenção
Ao presidente atual
Que dirige esta nação
porque ele foi herói
Acabando a inflação

Lançou o plano real
Enfrentando o precipício
Mas trouxe muita alegria
Para o povo no início
Mas agora o desemprego
Vem trazendo o sacrifício

Aqui eu vou encerrando
Estes versinhos que fiz
Dando toques na história
Desse imenso país
Que ainda está muito longe
Para o povo ser feliz

Cuidamos em belas ações
Cuidamos de trabalhar
Cuidamos de ser honestos
Cuidamos de estudar
Trabalho, estudo e cultura
Faz o Brasil avançar

Neste ano de 2000
A 22 de abril
É o grande aniversário
deste torrão varonil
Brindamos 500 anos
Do nosso amado Brasil.

Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem

Caro professor, cara professora

Nos últimos encontros, discutimos os processos de aprendizagem da escrita e assistimos a uma série de situações didáticas de alfabetização na sala de aula, apresentadas no Programa Escrever para Aprender. Muito bem. Agora, a proposta é refletir sobre os aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem, utilizando como referência o que se pôde ver no programa. Vamos a elas...

Quando nos referimos, neste curso, à "situação de aprendizagem", estamos falando de algo que resulta da atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos. O que assistimos no Programa Escrever para Aprender foram cinco situações de aprendizagem de escrita: as propostas foram planejadas; os desafios apresentados estavam ajustados às possibilidades de aprendizagem dos alunos; as parcerias potencializaram seus esforços intelectuais colocando questões sobre a escrita para eles pensarem; as intervenções das professoras foram problematizadoras, ou seja, colocaram bons problemas para serem resolvidos pelos alunos. São cuidados como esses que podem elevar uma atividade muito simples à condição de uma boa situação de aprendizagem.

Não obstante, esses cuidados e decisões decorrem de quatro princípios didáticos* que utilizamos para definir uma boa situação de aprendizagem e sobre os quais fazemos referência também nos programas. Uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.
3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real — por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos — por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Evidentemente, esses princípios didáticos fazem muito mais sentido quando consideramos a concepção de ensino e aprendizagem que orienta este curso. Conforme já discutimos em encontros

* Telma Weisz In *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*, São Paulo, Ática, 2000.

anteriores, reconhecemos que os alunos são sujeitos intelectualmente ativos (pensam, comparam, refletem, categorizam, analisam, excluem, ordenam...), que procuram compreender o mundo que os rodeia e que aprendem, basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento.

Os dois primeiros princípios dão forma didática à visão do aprendiz como sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demandam das atividades propostas aos alunos a condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aluno.

O progresso no conhecimento é obtido através da resolução de situações-problema, da superação de desafios. Diante de um conteúdo não completamente assimilável o sujeito é levado a uma modificação de seus esquemas interpretativos, pois aqueles de que dispõe no momento não são suficientes para resolver algo que se apresenta como um desafio. Essas modificações demandam esforços, não ocorrem facilmente, por isso enfrentamos o que a nós se coloca como um problema quando sentimos de fato necessidade, quando atribuímos sentido à tarefa, a ponto de enfrentar os conflitos ocasionados pela insuficiência do conhecimento disponível naquele momento.

Em suma, aprendemos à medida que enfrentamos problemas e modificamos nossos esquemas interpretativos por meio de esforços intelectuais. Em outras palavras, aprendemos à medida que os desafios colocados obrigam a pensar, a reorganizar o conhecimento que temos, a buscar mais informação, a refletir para buscar respostas.

Reconhecer a capacidade intelectual dos alunos e a necessidade de arranjar situações-problema adequadas para pensarem são pontos determinantes que balizam este curso.

Nesse contexto, o desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade. Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, o professor precisa conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para planejar as atividades e os agrupamentos, considerando os ritmos e possibilidades, cuidando para que "a música não vibre alto demais", ou que sequer seja ouvida por eles.

Vamos agora aprofundar um pouco a reflexão sobre as boas situações de aprendizagem, analisando as atividades apresentadas no Programa 5, Escrever para Aprender. Para tanto, utilizaremos os dois últimos princípios apresentados e, mais adiante, no Programa 8 (Ler para Aprender), discutiremos melhor os dois primeiros.

- O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real — por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.

Já discutimos em encontros anteriores que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita; por isso, a estratégia necessária para o aluno se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Isto quer dizer que o sistema alfabético de escrita é um conteúdo complexo, e para compreendê-lo não basta memorizar infinitas famílias silábicas, é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento. Discutimos também que os

alunos se alfabetizam à medida que são convidados a escrever e a ler, mesmo quando ainda não o fazem convencionalmente (Contribuições à prática pedagógica — Unidade 3, Parte II). Reconhecer a natureza conceitual do processo de alfabetização e a necessidade de a língua entrar na escola da mesma forma que existe vida afora é condição para planejar boas situações de aprendizagem.

No Programa Escrever para Aprender, todas as atividades foram organizadas a partir de textos: listas, canções e textos informativos. As atividades criaram um contexto real de reflexão, afinal os alunos tinham que pensar em como escrever e, nessa situação, o importante não é exatamente chegar à resposta correta, mas ampliar os recursos para se aproximar cada vez mais da compreensão de como funciona a escrita convencional.

O que hoje sabemos é que, para isso ocorrer, os textos são os melhores aliados — não só porque garantem a não descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, mas porque determinados tipos de texto favorecem a reflexão sobre as características da escrita alfabética. Quando as crianças ainda não lêem e não escrevem convencionalmente, a prática tem mostrado que alguns textos são bastante adequados para as situações de leitura e escrita: listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos.

- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos.

Esse princípio traz a importância de o professor conhecer o que os alunos sabem para planejar bons agrupamentos, parcerias que potencializem a aprendizagem.

Vamos retomar algumas atividades apresentadas no Programa 5, para entender um pouco mais esse princípio.

A atividade proposta pela professora Rosalinda (escrita de uma canção que os alunos sabiam de cor) foi realizada em duplas, porém não quaisquer duplas: ela procurou reunir os alunos com níveis de compreensão parecidos, para que pudessem pensar e tomar decisões juntos. Isso só é possível porque Rosalinda conhece as idéias de cada um de seus alunos sobre o sistema de escrita, o que de fato estão pensando a esse respeito.

Para acompanhar os avanços de seus alunos, ter claro o que sabem e o que não sabem e ajustar as propostas às suas necessidades de aprendizagem, ela criou um instrumento de registro, como ela mesma relata no Programa 5: "(...) para cada dupla, eu sei o que perguntar, porque já sei o que eles sabem. É necessário conhecer o que as crianças estão pensando, por isso eu faço um registro para acompanhar o processo."

Saber o que os alunos pensam permite dosar o nível de problematização durante a atividade, ou seja, colocar questões que desencadeiam novas reflexões, conforme disse Rosalinda: "Tem que saber o que perguntar para cada dupla — se eles ainda não escrevem e não lêem convencionalmente, não posso fazer perguntas sobre ortografia".

A dupla Samuel e Mateus, que vimos no programa, é um bom exemplo de interação como geradora de reflexão e de informação. Os dois haviam compreendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita há pouco tempo e estavam às voltas com os problemas causados por esse conhecimento recente. Juntos, tinham que escrever a música "Atirei o pau no gato": enquanto Mateus não se preocupava em segmentar as palavras, Samuel, ao contrário, segmentava-as demais. Dessa forma, tinham que tomar e negociar decisões, expor seus argumentos e resolver os problemas colocados pelo texto.

A atividade proposta pela professora Márcia (escrita de personagens utilizando letras móveis) também revelou o cuidado em agrupar alunos com idéias parecidas sobre a escrita e com possibilidades de trocar informações, como foi o caso do Diogo e do Luís. Márcia diz em seu depoimento que sabia que Diogo conhecia mais as letras e usava mais as consoantes, enquanto Luís utilizava mais as vogais, por isso imaginou que os dois pudessem se ajudar e trocar informações importantes durante a atividade. Como vimos, a expectativa da professora se concretizou: a parceria foi mesmo muito boa. Diogo acabou descobrindo que não é silabicamente que se escreve e Luís, por outro lado, ficou com um monte de dúvidas, um monte de problemas para pensar depois.

As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode levar para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo.

Além de contribuir com a aprendizagem dos alunos planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a atividade, quando circula pela classe e vai colocando perguntas que ajudam a pensar, pedindo que um ou outro leia, apresentando alguma informação útil. Márcia faz esse tipo de problematização durante a escrita da dupla Diogo e Luís em vários momentos, quando:

- pede para lerem;
- pede para um observar a leitura do outro;
- pergunta por que sobram letras para Luís;
- pergunta com que letra termina a palavra pai.
- separa a letra M e a letra A para os dois decidirem qual das duas deve vir antes para escrever "mato"...

As atividades planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos, os agrupamentos planejados criteriosamente, as intervenções realizadas durante a realização da tarefa proposta configuram uma boa situação didática, na qual o ensino organiza e implementa uma situação de aprendizagem de fato.

Roteiro para planejamento de atividade

ESCRITA DE UMA CANÇÃO CONHECIDA

Duração aproximada: _____

Objetivo

Que os alunos possam avançar na reflexão sobre o sistema de escrita.

Problemas colocados para os alunos

- Escolher quantas e quais letras serão utilizadas.
- Refletir sobre escolhas diferentes para a mesma necessidade (quando a atividade for em dupla e os dois colegas fazem opções diferentes sobre quantas e quais letras utilizar).
- Interpretar a própria escrita (ler o que escreveu), justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.

Procedimentos didáticos

O professor precisa:

1. Garantir que os alunos saibam o texto de memória (isso não significa conhecer a escrita do texto de memória - apenas devem saber cantá-lo).
2. Organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e sobre os conteúdos da tarefa que devem realizar (a atividade pode perfeitamente ser feita em duplas).
3. Esclarecer as diferentes funções do trabalho em dupla: um escreve e o outro dita, cada um contribuindo com o outro.
4. Certificar-se de que os alunos não consultam o texto (no caso de poderem ter acesso ao texto escrito, no Caderno de Textos ou em um cartaz); isto transformaria a atividade em uma situação de cópia, que não é a proposta.
5. Ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver.
6. Garantir a máxima circulação de informações, promovendo a socialização das produções escritas.

Evolução da escrita da aluna Maiara

Maiara é uma criança de 6 anos que frequentou, em 1999, o 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na E.M.E.F. Professor Olavo Pezzotti, no município de São Paulo, situada na zona oeste da cidade.

Frequentou uma sala de aula com 30 alunos, dos quais 24 iniciaram o ano não-alfabetizados, assim como ela. Era uma classe piloto, que atendia crianças de 6 anos no 1º ano. Sua professora solicitou que trouxesse a pasta de atividades, organizada no 2º estágio da Educação Infantil,* e selecionou uma de suas produções, a que julgou representativa do que pensava sobre a escrita, uma lista de nomes de personagens da Turma da Mônica, à qual sua antiga professora anexara uma folha com as indicações de como Maiara havia lido o que escrevera.

Escrita 1

Outubro/98
HTLVADEGLTIU
----->
Mônica
BGIUKLPOSQI
----->
Cascão
DEAIOBMEDQD
----->
Cebolinha



Maiara já sabia que se usam seqüências de letras para escrever, que coisas diferentes devem ter escritas diferentes, e que a escrita tem uma direção definida; mas ainda não estabelecia correspondência entre segmentos do falado e segmentos do escrito.

E o que sabia ela no início do ano de 1999? Para responder a essa pergunta, sua professora iniciou o trabalho com um diagnóstico da sala, preferindo realizar uma entrevista diagnóstica

* Na Prefeitura de São Paulo, a Educação Infantil é organizada em três estágios: 1º estágio, alunos com 4 anos; 2º estágio, alunos de 5 anos; 3º estágio, alunos de 6 anos.

individual, para conhecer o que seus alunos sabiam sobre a escrita. Para identificar a hipótese de escrita de Maiara foi importante solicitar que lesse as palavras. Analisando sua produção do final de fevereiro, observamos que: apesar de, na hora de ler atribuir uma sílaba a cada letra, ainda não usava esse conhecimento para antecipar quantas letras precisaria para escrever, ficando ainda presa à quantidade de letras que considerava adequada para escrever algo: em torno de 5, sendo o mínimo 4. Mas já demonstrava ter algum conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras.

Escrita 2

26/02/1999			
<u>D</u> di	<u>P</u> no	<u>M</u> sau	<u>FK</u> ro
<u>O</u> co	<u>E</u> e	<u>OL</u> lho	
<u>A</u> ra	<u>LF</u> po	<u>AW</u> sa	
<u>IQ</u> ti	<u>FE</u> gre		
<u>OA</u> on	<u>FP</u> ça		
<u>AE</u> pa	<u>DR</u> to		
<u>EBRI</u> cã o			

maiara
 DPMFK
 OEOL
 ALFAW
 IQFE
 OAFP
 AEDR
 EBRI

Considerando o diagnóstico, a professora planejou seu trabalho em função do que os alunos já sabiam e do que deveriam aprender sobre a escrita. Buscou promover situações que fossem difíceis e possíveis, inclusive para os já alfabetizados. Sua primeira ação foi organizar o espaço da sala de aula, agrupando os alunos em duplas, pois sabia que aprendem mais e melhor quando trabalham em parceria. Procurou colocar os alunos com hipótese não-alfabética próximos a ela, para que pudesse acompanhá-los mais de perto e intervir durante as atividades.

Sua proposta de trabalho garantia que as crianças participassem de atividades de leitura e de escrita. Lia diariamente para seus alunos, trabalhava com projetos em que seu objetivo era contextualizar a necessidade de ler e escrever, proporcionava momentos de leitura de gibis, livros, folhetos, realizava semanalmente uma roda de troca de livros de literatura e propunha atividades de escrita individual e em duplas e também de elaboração de textos coletivos, nas quais ela era a escriba.

Para o trabalho de reflexão sobre o sistema, selecionava os textos mais adequados para atender à diversidade de sua classe e, então, formulava as atividades de maneira diferenciada, para que

todos avançassem. Para os alunos de hipótese de escrita não-alfabética propunha, por exemplo, a ordenação das palavras de uma música conhecida em que a tarefa era ler, ainda que de forma não convencional. Para os demais, ora pedia que montassem um trecho da música com as letras móveis, que entregava na medida exata – explicando que não poderiam faltar e nem sobrar –, ora solicitava que escrevessem o texto; essa tarefa colocava problemas relacionados a ortografia, segmentação das palavras etc.

As propostas para as atividades de escrita não eram diferenciadas, pois todos podiam realizá-las independentemente da hipótese de escrita. Tinha preocupação em aproximar as condições de produção das situações reais que acontecem fora da escola, procurando deixar claro o destinatário, o tipo de texto a ser produzido e o assunto a ser tratado.

Essas atividades permitiam à professora identificar os progressos das crianças, não sendo necessário, a partir de então, realizar atividades diagnósticas mais formais. Arquivou, mensalmente, as produções mais significativas para documentar o processo de cada aluno. No caso de Maiara selecionou as produções abaixo e nelas é possível identificar o seu avanço, num curto espaço de tempo.

Escrita 3

				Abril/1999
<u>I</u>	<u>C</u>	<u>E</u>	<u>A</u>	bicicleta
bi	ci	cle	ta	
<u>A</u>	<u>I</u>	<u>O</u>		avião
a	vi	ão		
<u>A</u>	<u>OU</u>			dado
da	do			
<u>K</u>	<u>I</u>	<u>AO</u>		caminhão
ca	mi	nhão		
<u>A</u>	<u>V</u>	<u>I</u>	<u>O</u>	cavalinho
ca	va	li	nhô	
<u>K</u>	<u>A</u>	<u>V</u>	<u>O</u>	catavento
ca	ta	ven	to	
<u>I</u>	<u>AUA</u>			pião
pi	ão			
<u>P</u>	<u>E</u>	<u>K</u>		peteca
pe	te	ca		
<u>Q</u>	<u>N</u>	<u>A</u>		caneta
ca	ne	ta		
<u>E</u>	<u>Q</u>	<u>I</u>		esqueiti
es	quei	ti		

Escreva o nome de cada brinquedo que o Luiz usa para brincar.

ICE A
AIO
AOU
KIAO
AVIO
KAVO
IAUA

PEK
QNA
EQI

Comparando a escrita de fevereiro com a de abril, constatamos que: usa mais o conhecimento sobre o valor sonoro, já antecipa quantas letras vai precisar, com exceção dos dissílabos, como "dado" e "pião". Pois para ela a quantidade mínima, nesse momento é de três letras. Em maio seus progressos eram visíveis:

Escrita 4

Maio/1999

RE I G RA I
re fri ge ran te

B AH DE O
bri ga dei ro

O I LA
co xi nha

BO LI O
bo li nho

E PA DI NA
em pa di nha

PA TEO
pas tel

PA TE
pa tê

BO LI O DE J Q L I
bo li nho de cho co la te

LISTA DE FESTA
R: E I GRAI

BAH DE O
OILA
BOLIO
E PADI NA
PA DE O

PATE

BOLIO DE JQLI

Observamos que: ora usa letras para representar as sílabas e ora usa as letras para representar os fonemas. Oscila entre uma escrita silábica e uma escrita alfabética.

No início de dezembro, já apresenta uma escrita alfabética, isto é, sabe que a escrita representa a pauta sonora e descobriu a natureza dessa relação. As letras representam os fonemas, e não as sílabas. Além de dominar as regras do sistema alfabético, Maiara também aprendeu muito a respeito dos usos e das funções da escrita. Sua produção revela que é capaz de escrever um bilhete considerando as características desse tipo de texto e sua função comunicativa.

Escrita 5

Mamãe

eu fui lá no
parque da mônica
não precisa ficar
preocupada
eu vou voltar logo
uma hora da tarde
eu vou voltar
com a minha amiga
Vivian

beijos
Maiara



Quando as crianças têm boas situações para pensar em como a escrita se organiza, é possível que avancem muito, pois é pensando sobre a escrita que elas constroem e reconstróem suas hipóteses.

Ítaca

*Kaváfis**

Se partires um dia rumo a Ítaca
Faz votos de que o caminho seja longo
Repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
Nem o colérico Poseidon te intimidem;
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for o teu pensamento, se sutil
Emoção teu corpo e teu espírito toca.
Nem Lestrigões nem os Ciclopes
Nem o bravo Poseidon hás de ver,
Se tu mesmo não os leares dentro da alma
Se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de encontrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos Fenícios
e belas mercadorias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos
e perfumes sensuais de toda espécie
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
Para aprender, para aprender dos doutos.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos leares de jornada
E findares na ilha velho enfim.
Rico de quanto ganhaste no caminho.
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te
Ítaca não te iludiu, se achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência
E agora sabes o que significam Ítacas.

* Kaváfis é um poeta grego contemporâneo. Esta poesia foi retida de uma antologia de seus poemas publicados pela Editora Nova Fronteira.

*As longas colheres**

Uma vez, num reino não muito distante daqui, havia um rei que era famoso tanto por sua majestade como por sua fantasia meio excêntrica.

Um dia ele mandou anunciar por toda parte que daria a maior e mais bela festa de seu reino. Toda a corte e todos os amigos do rei foram convidados.

Os convidados, vestidos nos mais ricos trajes, chegaram ao palácio, que resplandecia com todas as suas luzes.

As apresentações transcorreram segundo o protocolo, e os espetáculos começaram: dançarinos de todos os países se sucediam a estranhos jogos e aos divertimentos mais refinados.

Tudo, até o mínimo detalhe, era só esplendor. E todos os convidados admiravam fascinados e proclamavam a magnificência do rei.

Entretanto, apesar da primorosa organização da festa, os convidados começaram a perceber que a arte da mesa não estava representada em parte alguma.

Não se podia encontrar nada para acalmar a fome que todos sentiam mais duramente à medida que as horas passavam.

Essa falta logo se tornou incontrolável.

Jamais naquele palácio nem em todo o país aquilo havia acontecido.

A festa não parava de esforçar-se para atingir o auge, oferecendo ao público uma profusão de músicos maravilhosos e excelentes dançarinos.

Pouco a pouco o mal-estar dos espectadores se transformou numa surda mas visível contrariedade.

Ninguém no entanto ousava elevar a voz diante de um rei tão notável.

Os cantos continuaram por horas e horas. Depois foram distribuídos presentes, mas nenhum deles era comestível.

* Extraído de: Grupo Granada de Contadores de Histórias (seleção e tradução) & Nícia Grillo (coord.). *Histórias da tradição Sufi*. Edições Dervish/Instituto Tarika, 1993.

Finalmente, quando a situação se tomou insustentável, e a fome, intolerável, o rei convidou seus hóspedes a passarem para uma sala especial, onde uma refeição os aguardava. Ninguém se fez esperar. Todos, como um conjunto harmonioso, correram em direção ao delicioso aroma de uma sopa que estava num enorme caldeirão no centro da mesa.

Os convidados quiseram servir-se, mas grande foi sua surpresa ao descobrirem, no caldeirão, enormes colheres de metal, com mais de um metro de comprimento. E nenhum prato, nenhuma tigela, nenhuma colher de formato mais acessível.

Houve tentativas, mas só provocaram gritos de dor e decepção. Os cabos desmesurados não permitiam que o braço levasse à boca a beberagem succulenta, porque não se podiam segurar as escaldantes colheres a não ser por uma pequena haste de madeira em suas extremidades.

Desesperados, todos tentavam comer, sem resultado. Até que um dos convidados, mais esperto ou mais esfaimado, encontrou a solução: sempre segurando a colher pela haste situada em sua extremidade, levou-a à... boca de seu vizinho, que pôde comer à vontade.

Todos o imitaram e se saciaram, compreendendo enfim que a única forma de alimentar-se, naquele palácio magnífico, era um servindo ao outro.

Vó caiu na piscina *

Carlos Drummond de Andrade

Noite na casa da serra, a luz apagou. Entra o garoto:

— Pai, vó caiu na piscina.

— Tudo bem, filho.

O garoto insiste:

— Escutou o que eu falei, pai?

— Escutei, e daí? Tudo bem.

— Cê não vai lá?

— Não estou com vontade de cair na piscina.

— Mas ela tá lá...

— Eu sei, você já me contou. Agora deixe seu pai fumar um cigarrinho descansado.

— Tá escuro, pai.

— Assim até é melhor. Eu gosto de fumar no escuro. Daqui a pouco a luz volta. Se não voltar, dá no mesmo. Pede a sua mãe pra acender a vela na sala. Eu fico aqui mesmo, sossegado.

— Pai...

— Meu filho, vá dormir. É melhor você deitar logo. Amanhã cedinho a gente volta pro Rio, e você custa muito a acordar. Não quero atrasar a descida por sua causa.

— Vó tá com uma vela.

— Pois então? Tudo bem. Depois ela acende.

— Já tá acesa.

— Se está acesa, não tem problema. Quando ela sair da piscina, pega a vela e volta direitinho pra casa. Não vai errar o caminho, a distância é pequena, e você sabe muito bem que sua avó não precisa de guia.

* Extraído de: *Vó caiu na piscina*, Rio de Janeiro, Record, 1997.

— Por que cê não acredita no que eu digo?

— Como não acredito? Acredito sim.

— Cê não tá acreditando.

— Você falou que a sua avó caiu na piscina, eu acreditei e disse. Que é que você queria que eu dissesse?

— Não, pai, cê não acreditou ni mim.

— Ah, você está me enchendo. Vamos acabar com isso. Eu acreditei, viu? Estou te dizendo que acreditei.

Quantas vezes você quer que eu diga isso? Ou você acha que estou dizendo que acreditei mas estou mentindo? Fique sabendo que seu pai não gosta de mentir.

— Não te chamei de mentiroso.

— Não chamou, mas está duvidando de mim. Bem, não vamos discutir por causa de uma bobagem. Sua avó caiu na piscina, e daí? É um direito dela. Não tem nada de extraordinário cair na piscina. Eu só não caio porque estou meio resfriado.

— Ô, pai, cê é de morte!

O garoto sai desolado. Aquele velho não compreende mesmo nada. Daí a pouco chega a mãe:

— Eduardo, você sabe que dona Marieta caiu na piscina?

— Até você, Fátima? Não chega o Nelsinho vir com esta ladainha?

— Eduardo, está escuro que nem breu, sua mãe tropeçou, escorregou e foi parar dentro da piscina, ouviu? Está com a vela acesa na mão, pedindo que tirem ela de lá, Eduardo! Não pode sair sozinha, está com a roupa encharcada, pesando muito, e se você não for depressa ela vai ter uma coisa! Ela morre, Eduardo!

— Como? Por que aquele diabo não me disse isto? Ele falou apenas que ela tinha caído na piscina, não explicou que ela tinha tropeçado, escorregado e caído!

Saiu correndo, nem esperou a vela, tropeçou, quase que ia parar também dentro d' água:

— Mamãe, me desculpe! O menino não me disse nada direito. Falou só que a senhora caiu na piscina. Eu pensei que a senhora estava se banhando.

— Está bem, Eduardo — disse dona Marieta, safando-se da água pela mão do filho, e sempre empunhando a vela que conseguira manter acesa. — Mas de outra vez você vai prestar mais atenção no sentido dos verbos, ouviu? Nelsinho falou direito, você é que teve um acesso de burrice, meu filho!

O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem

Telma Weisz

Como sabemos, as crianças constroem hipóteses sobre como se escreve, e muitos professores já ouviram falar disso. No entanto, parte importante e pouco conhecida das investigações sobre a aquisição da escrita se refere ao que poderíamos chamar hipóteses de leitura, isto é, são as idéias que as crianças constroem sobre o que está ou não grafado em um texto escrito e o que se pode ler ou não nele. As crianças, antes de aprenderem a ler e escrever, constroem idéias e distinções que parecem estranhas aos nossos olhos alfabetizados.

Em uma fase muito inicial, raramente observada em grupos de classe média, encontram-se crianças para quem as letras ainda não são objetos substitutos (isto é, objetos cuja função é representar outros objetos). Emília Ferreiro¹ comenta: "graças aos sujeitos menores de nossa amostra de classe baixa podemos afirmar a realidade desse nível". E reproduz entrevistas de crianças de 3 e 4 anos como, por exemplo, o diálogo abaixo:

Martin (3 anos e 5 meses) observa conosco uma série de cartelas com desenhos, alguns dos quais trazem um texto:

Entrevistador	Criança
O que é? (mostrando a imagem)	Um boneco
O que se poderia ler aqui? (mostrando o texto)	Letras
Nas letras diz letras?	(Concorda)
Olha, e esta tem letras? (mostrando imagem sem texto)	(Nega)
O que é?	Um boneco
Vou colocar letras. Nas letras... o que estou pondo?	Letras
Letras que dizem o quê?	Letras

¹ No artigo "Os processos construtivos de apropriação da escrita". In: *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*, p. 108.

Na primeira parte do vídeo *O que Está Escrito e o que se Pode Ler*, Ricardo Patrick (5 anos e 6 meses) — para quem imagens e textos podem compartilhar o mesmo espaço sem que isso indique que haja qualquer relação entre ambos — nos dá a seguinte interpretação para a cartela na qual há uma imagem de um relógio acompanhada de texto onde está escrito: "relógio".

	R	E	L	Ó	G	I	O
1ª interpretação:	ce	qua	ô	cá	ce	qua	u
2ª interpretação:	cá	ô	ce	cá	ô/ce	a	cá
3ª interpretação:	cá	ê	qui	ô	cá	e	lis

Para Ricardo Patrick, as letras são apenas letras. O que ele já sabe é que elas têm nome. E quando lhe perguntam o que está escrito nelas, o que "dizem" as letras, faz com que elas "digam" nomes de letras, ou melhor, "nomes" que parecem de letras.

Depois que as letras se tornam objetos substitutos, as crianças costumam pensar que qualquer coisa que esteja escrita perto de uma figura deve ser o nome da figura. Elas imaginam também que, se em uma caixa de remédio há algo escrito, deve ser "remédio" ou, quem sabe, "pílulas". A hipótese de que o que está escrito junto de uma imagem deve ser seu nome fica evidente quando perguntamos a crianças que não sabem ler o que se vê em uma figura e elas respondem: "uma bola" (ou "uma boneca", ou "uma bicicleta" ...), e quando perguntamos o que está escrito junto da bola ela diz apenas "bola" (ou "boneca", ou "bicicleta", omitindo o artigo indefinido). Essa distinção sutil é sistemática e caracteriza o que Emilia Ferreiro chamou a "hipótese do nome". Isto é, que no início as crianças pensam que o que se escreve são apenas os nomes.

Investigando essas idéias infantis ela descobriu coisas interessantes: ²

Uma das primeiras idéias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma seqüência de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. Santiago, um menino de 3 anos pertencente à classe média, a mais jovem das crianças que acompanhamos longitudinalmente, foi quem fez explicitamente essa afirmação. Enquanto olhava um novo carrinho de brinquedo, descobriu as letras impressas no objeto e, apontando para essas letras, disse: "Aqui estão as letras. Elas dizem o que é". O texto escrito na verdade dizia "México", mas Santiago achou que estava escrito "carro". De modo semelhante, as crianças acham que as letras impressas em uma lata de leite dizem "leite"; que as letras em um relógio dizem "relógio", e assim por diante. O significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto. Se o contexto for um livro com figuras, imagina-se que as letras "digam" o nome dos objetos ilustrados. A proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia "dizer" o nome de cada objeto ilustrado.

² Experimento descrito no artigo de Emilia Ferreiro "A interpretação da escrita antes da leitura convencional", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, da Editora Cortez. Usaremos a seguir vários fragmentos desse artigo para ajudar a explicar as idéias da autora e os resultados dessas investigações.

Em um grupo de crianças entre 3 e 5 anos, de diferentes origens sociais, que a pesquisadora acompanhou durante dois anos, realizando entrevistas individuais a cada dois meses, apresentou-se às crianças um conjunto de cartões com imagens e um conjunto de cartelas com textos escritos. Nenhuma das crianças sabia ler ou conhecia de memória a forma do que estava escrito nas cartelas. Solicitava-se a elas que pareassem as figuras com os escritos que "combinassem" com elas. Depois se pedia a cada criança que dissesse o que estava escrito em cada uma.

As crianças [...] deixam evidente que o significado atribuído ao escrito (texto) depende inteiramente do contexto: o significado do texto muda tantas vezes quantas varia o contexto. Por exemplo, se um determinado texto tiver sido colocado em relação à imagem de uma girafa, "ele diz girafa", mas o mesmo texto escrito pode "dizer" outros nomes ("leão", "cavalo" etc., se o conjunto de cartões ilustrados for um conjunto de animais). O mesmo texto escrito pode "dizer" novamente "girafa" se for outra vez colocado nas proximidades daquela imagem. [...]

É dessa forma que pensam Johnny William (4 anos e 8 meses), Cássio (5 anos e 9 meses) e Guilherme Pereira (5 anos e 6 meses).³ Eles nos ajudam a compreender um momento da evolução em que as letras já alcançaram sua condição de objeto que representa outro e as crianças já construíram uma hipótese interessante: um conjunto de letras que acompanha um desenho ou uma foto deve ser a escrita do nome daquilo que aparece na imagem.

No entanto, para as crianças que pensam como Johnny William, Cássio e Guilherme Pereira, a escrita ainda não adquiriu uma qualidade que lhe é fundamental: a estabilidade, a permanência. Como nos explicou Guilherme Pereira, se o conjunto de letras onde estava escrito o nome do leão vai para junto da figura do elefante, "vira" o nome do elefante. E, quando o nome atribuído antes ao elefante vai para perto da figura do macaco, "vira" o nome do macaco.

Essa total dependência do texto com relação ao contexto é ultrapassada — como vemos com Bruna, Murilo e Karine — e, quando isso acontece, as crianças ficam até um tanto surpreendidas com o inusitado da pergunta.⁴ A partir de então, com a "hipótese do nome" bem estabelecida, as crianças começam a ter a possibilidade de considerar algumas propriedades do próprio texto escrito em relação com a imagem. Esse é o caso de Guilherme Cruz⁵ que, diante da necessidade de dar conta dos três segmentos que ele reconhece no texto "esta bolsa é minha", associado à imagem de uma bolsa, interpreta-o como:

ESTA BOLSA É MINHA

| | |
mo chi la

Já Stephanie,⁶ que também leva em conta que o texto, além de estar escrito em duas linhas, é composto por várias partes, atribui a cada uma delas um nome diferente — mas sempre um nome. Todos, de alguma forma, relacionados ao que está representado na imagem. Diante de uma cartela onde se vê o desenho de uma paisagem com peixes, árvores, casas etc., Stephanie produz a seguinte interpretação para o texto:

OS PEIXES ESTÃO

| |
peixes árvore

³ Que vimos no vídeo *O que Está Escrito e o que se Pode Ler*. 1ª parte.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ Idem

NADANDO NO RIO

| |
casa planta

E, finalmente, além das propriedades quantitativas, as crianças, ainda antes de serem capazes de ler convencionalmente, podem começar a considerar também as propriedades qualitativas do texto. Tanto para ajudar a antecipar o significado do que está escrito, quanto para verificar a adequação de suas antecipações. Como vemos Camila⁷ fazer diante da imagem de um morango e do texto:

ADORO MORANGO

| |
salgado morango

O que será que faz Camila ler salgado em "adoro"? É o fato de que, quando ela escreve, produz escritas silábicas usando principalmente as vogais. É por isso que ela imagina que "salgado" pode começar com "a".

Se o professor não conhece as hipóteses infantis sobre o sistema de escrita⁸, não tem como interpretar o que Camila fez a não ser tratando suas respostas como tolice ou erro. Compreender a evolução das idéias infantis sobre a escrita e sobre a leitura é muito importante. São essas informações — que só a investigação propicia — que lhe permitem ultrapassar as limitações do nosso olhar alfabetizado e considerar o ponto de vista do aluno.

Para saber mais sobre este tema leia:

Emilia Ferreiro. "Os processos construtivos de apropriação da escrita". In: Emilia Ferreiro & Margarita Gomes Palácio. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

"Leitura com imagem", capítulo do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Porto Alegre, Artes Médicas.

⁷ Idem

⁸ Ver vídeos *Construção da Escrita e Construção da Escrita: Primeiros Passos*.

O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes

Telma Weisz

Uma das idéias mais surpreendentes (surpreendentes para nosso olhar alfabetizado, é claro) construídas pelas crianças no início de seu contato com o mundo da escrita é a distinção entre "o que está escrito" e "o que se pode ler".

A idéia de que se escreve tudo o que se fala não é prévia à alfabetização. Pelo contrário, descobrir que é necessário escrever tudo, sem omitir nada, requer bastante experiência com a língua escrita. Emilia Ferreiro e colaboradores realizaram experimentos com crianças de diferentes países, diferentes línguas, diferentes idades e classes sociais buscando compreender a natureza e a evolução dessa distinção entre "o que está escrito" e "o que se pode ler". E observaram que, em torno dos quatro ou cinco anos, crianças urbanas costumam pensar que apenas os substantivos precisam estar escritos para que se possa ler um enunciado. Como quando uma criança desenha por exemplo um menino jogando bola: o que aparece no desenho é o menino e a bola, tudo o mais é inferido por quem o interpreta quando olha para o desenho e diz: "o menino está jogando bola".

Vejamos um exemplo concreto para ajudar a compreender:¹

Apresentamos e lemos para a criança a oração: "a menina comprou um caramelo". A criança a repete corretamente (repetindo inclusive o assinalar contínuo que acabamos de fazer). Se lhe perguntarmos onde está escrito "menina" ou "caramelo" não terá dificuldades em assinalar alguma das palavras escritas (não importa no momento saber se a indicação é ou não correta), mas não lhe ocorrerá que o verbo, e muito menos os artigos, estejam escritos. De acordo com a análise realizada pelas crianças desse nível, existem partes escritas em demasia, e bastaria apenas duas palavras: "menina" e "caramelo" para se poder ler uma oração completa. O que falta não é a memória imediata (já que a criança consegue repetir a oração quando lhe perguntamos: "o que dizia o texto todo?"). É um problema de contraste de concepções. Para poder utilizar a informação oferecida pelo adulto (quando lê o texto para ela), a criança deveria partir das suposições básicas de nosso sistema escrito: que todas as palavras ditas estão escritas, e que a ordem da escrita corresponde à ordem da enunciação.

¹ Transcrita de "A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos", capítulos do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

É interessante observar que as idéias das crianças sobre "o que está escrito" e "o que se pode ler" evoluem em direção à correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, não dependendo para isso da decifração ou do conhecimento das letras. Essa é uma evolução conceitual e acredita-se que esteja relacionada com as oportunidades de contato com a escrita. Retiramos do mesmo artigo citado acima a transcrição de três entrevistas que nos parecem muito esclarecedoras. A oração que nos servirá de exemplo é: "Papai martelou a tábua".

Entrevistador	Erick (6 anos)
(Lê a oração.) O que diz?	"Papai martelou a tábua"
Diz tábua em algum lugar?	(Repassa o texto com o dedo indicador, repetindo para si a oração e logo mostra tábua)
Diz papai em algum lugar?	(Mostra papai sem pestanejar)
O que diz aqui? (martelou)	(Repassa o texto desde o começo, como antes) "Martelou"
E aqui? (a)	(Repete o mesmo procedimento) "A"

Como vemos, Erick consegue atribuir cada parte falada a uma parte escrita apesar de não saber ler.

Entrevistador	Silvia (6 anos)
(Lê a oração.) O que diz?	"Papai martelou a tábua."
Onde está escrito papai?	Aqui (papai).
E aqui? (aponta "martelou")	"Martelou"
E aqui? ("tábua")	"Tábua"
E aqui? ("a")	"Tá"
Eu escrevi: papai martelou a tábua.	Sim, papai martelou a tábua.
Então o que diz aqui? (mostra "papai")	"Papai"
Aqui? ("tábua")	"Tábua"
E aqui? ("a")	"Tá"

Sílvia consegue atribuir o verbo (martelou) a sua escrita, mas lhe parece inadmissível que algo possa estar escrito em um segmento com apenas uma letra. Imagina então que essa letra possa ser um pedaço de um dos substantivos, no caso o "ta", de tábua.

Entrevistador	Laura (6 anos)
(Lê a oração.) O que diz?	"Papai martelou a tábua."
Diz papai em algum lugar?	Aqui (mostra "papai").
Diz tábua em algum lugar?	Aqui ("tábua").
O que diz aqui? (mostra "martelou")	"Martelo"
E aqui? ("a")	...
O que diz o texto todo?	"Papai martelou a tábua."
Onde está escrito "tábua"?	Mostra "tábua".
O que diz aí?	"Tábua"
E aqui? ("a")	...
Diz algo ou não diz nada?	Não, não diz nada.
Por quê?	Tem uma letra só.

Mas para Laura apenas os nomes estão escritos. Tanto que não teve dúvidas em transformar o verbo "martelou" no substantivo "martelo". Esse não foi um procedimento particular de uma criança. No caso desse enunciado várias crianças que estavam nesse momento do processo transformaram "martelou" em "martelo", uma solução engenhosa para resolver a questão ali, naquele momento.

Essa questão — a distinção entre "o que está escrito" e "o que se pode ler" — evolui, evidentemente, na direção inversa à da apresentação das entrevistas. Erick é mais avançado que Silvia e esta, que Laura. No entanto, os três têm a mesma idade. Estamos enfatizando esse fato para marcar que na evolução das idéias sobre a escrita a idade conta menos que o tempo de participação em situações e atividades em que a escrita está presente, direta ou indiretamente. Se a idade fosse a variável mais importante, não existiriam adultos analfabetos.

No vídeo *O que está escrito e o que se pode ler*, 2ª parte, temos uma ilustração da evolução dessas hipóteses através da seqüenciação das entrevistas de sete crianças. Nelas vemos inicialmente Ricardo Patrick considerar todos os fragmentos (para nós, "palavras") do texto, mesmo os de poucas letras, e atribuir a cada um deles, reiteradamente, um dos substantivos da frase:

1) Ricardo Patrick: OS MENINOS GOSTAM DE BRINCAR DE CARRINHO

| meninos carrinhos | carrinhos | carrinhos
meninos meninos meninos

No entanto, parece que essa possibilidade de considerar todos os "pedaços" do texto escrito só vai reaparecer no final dessa série evolutiva:

2) Daiara: A MENINA EM UM MONTE DE BONECA

menina boneca

3) Fernando Gaspar: A MÃE E O MENINO BRINCAM DE DIGIMON

mamãe brincam menino digimon

4) Sharon: A MENINA BRINCA COM O URSINHO

menina brinca com ur- sinho

5) Luís Henrique: TODOS OS MENINOS GOSTAM DE MORANGO

todos?? meninos gostam?? morango

6) Bárbara: A MENINA ARRANCOU O DENTE SOZINHA (1ª tentativa)

a menina arrancou dente sozinha

A MENINA ARRANCOU O DENTE SOZINHA (2ª tentativa)

a menina arrancou o dente sozinha

7) Camila: A MENINA BRINCA DE CASINHA COM AS AMIGAS

a menina brinca de casinha com as amigas

Estranho, não? Mas essa aparente contradição nos permite discutir uma questão que tem a ver com as diferenças entre a compreensão que temos atualmente do processo de alfabetização, como uma aprendizagem de natureza conceitual, e a anterior, quando pensávamos que era uma aprendizagem essencialmente perceptual.

Observando a forma pela qual as seis últimas crianças atribuíram as partes do falado aos segmentos escritos, poderíamos pensar que a evolução das respostas mostra uma dificuldade de percepção da separação entre as palavras do texto. No entanto, observando a atribuição feita por Ricardo Patrick, a primeira criança, vemos que não é possível. O problema das seis crianças seguintes é como compatibilizar as partes do enunciado oral que elas acham que devem estar escritas e a quantidade de segmentos gráficos que encontram no texto. Elas não têm nenhuma dificuldade para perceber, mas têm enormes problemas para interpretar. Só Ricardo Patrick pensa que apesar de "meninos" e "carrinhos" aparecerem cada um uma única vez no enunciado ("Os meninos gostam de brincar de carrinho"), podem estar escritos várias vezes e de diferentes formas. Nenhuma das outras aceitaria essa idéia. A necessidade de agrupar segmentos gráficos — de juntar os pequenos aos grandes — para interpretá-los tem a ver com duas questões de natureza estritamente conceitual: a hipótese de que nem tudo o que se lê precisa estar escrito de forma independente; e a hipótese de que existe uma quantidade mínima de letras (em torno de três) exigida para considerar algo adequadamente escrito.² As crianças precisam resolver conceitualmente essas contradições para poder considerar todas as partes do texto gráfico. Pintar com lápis de cor os espaços entre as palavras para ajudá-los a "perceber" não faria qualquer diferença. Na verdade, as dificuldades de interpretação vão sendo resolvidas à medida que vão avançando em direção à idéia de que se escreve tudo o que se fala, na ordem em que se fala.

As idéias infantis que descrevemos aqui são construções originais das crianças e dão inúmeras pistas ao leitor atento sobre por que é importante oferecer-lhe a oportunidade de defrontar-se com textos nos quais ela sabe o que está escrito. Colocá-la freqüentemente nesse tipo de situação é oferecer-lhe oportunidades para pensar sobre a escrita, elaborar hipóteses, testá-las e reconstruí-las progressivamente, apoiando-a em seu esforço para aprender a ler e escrever.

Para saber mais sobre esse tema leia:

Emilia Ferreiro. "A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos", capítulo do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, Cortez Editora.

"A interpretação da escrita antes da leitura convencional", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, Cortez Editora.

Emilia Ferreiro & Ana Teberosky. "Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um texto", capítulo do livro *Psicogênese da língua escrita*, Editora Artes Médicas.

² Ver vídeos *Construção da escrita e Construção da escrita: primeiros passos*.

Orientação de leitura dos textos M1U6T4 e M1U6T5

1. Durante a primeira leitura, procure identificar os aspectos que mais lhe chamaram a atenção. Sublinhe-os.
2. Faça uma segunda leitura do texto, lendo parágrafo por parágrafo, e escreva para cada um deles uma palavra ou uma frase que sintetize qual é a informação mais relevante contida ali. Anote no Caderno de Registro, lembrando de iniciar com um título, de modo que as anotações fiquem contextualizadas.
3. Durante a semana, converse com algumas parceiras de trabalho sobre as reflexões e dúvidas suscitadas pelo texto.

*A linha mágica **

Era uma vez uma viúva que tinha um filho chamado Pedro. O menino era forte e são, mas não gostava de ir à escola e passava o tempo todo sonhando acordado.

— Pedro, com o que você está sonhando a uma hora dessas? — perguntava-lhe a professora. Estava pensando no que serei quando crescer — respondia ele.

— Seja paciente. Há muito tempo para pensar nisso. Depois de crescido, nem tudo é divertimento, sabe? — dizia ela.

Mas Pedro tinha dificuldades para apreciar qualquer coisa que estivesse fazendo no momento, e ansiava sempre pela próxima. No inverno, ansiava pelo retorno do verão; e no verão, sonhava com passeios de esqui e trenó, e com as fogueiras acesas durante o inverno. Na escola, ansiava pelo fim do dia, quando poderia voltar para casa; e nas noites de domingo, suspirava dizendo: “Ah, se as férias chegassem logo!”. O que mais o entretinha era brincar com a amiga Lise. Era companheira tão boa quanto qualquer menino, e a ansiedade de Pedro não a afetava, ela não se ofendia. “Quando crescer, vou casar-me com ela”, dizia Pedro consigo mesmo.

Costumava perder-se em caminhadas pela floresta, sonhando com o futuro. Às vezes, deitava-se ao sol sobre o chão macio, com as mãos postas sob a cabeça, e ficava olhando o céu através das copas altas das árvores. Uma tarde quente, quando estava quase caindo no sono, ouviu alguém chamando por ele. Abriu os olhos e sentou-se. Viu uma mulher idosa em pé à sua frente. Ela trazia na mão uma bola prateada, da qual pendia uma linha de seda dourada.

— Olhe o que tenho aqui, Pedro — disse ela, oferecendo-lhe o objeto.

— O que é isso? — perguntou, curioso, tocando a fina linha dourada.

— É a linha da sua vida — retrucou a mulher. — Não toque nela e o tempo passará normalmente. Mas se desejar que o tempo ande mais rápido, basta dar um leve puxão na linha e uma hora passará como se fosse um segundo. Mas devo avisá-lo: uma vez que a linha tenha sido puxada, não poderá ser colocada de volta dentro da bola. Ela desaparecerá como uma nuvem de fumaça. A bola é sua. Mas se aceitar meu presente, não conte para ninguém; senão, morrerá no mesmo dia. Agora diga, quer ficar com ela?

Pedro tomou-lhe das mãos o presente, satisfeito. Era exatamente o que queria. Examinou-a. Era leve e sólida, feita de uma peça só. Havia apenas um furo de onde saía a linha brilhante. O menino colocou-a no bolso e foi correndo para casa. Lá chegando, depois de certificar-se da ausência da mãe, examinou-a outra vez. A linha parecia sair lentamente de dentro da bola, tão devagar que

* Extraído de: *O livro das virtudes*. 5. ed. Uma antologia de William J. Bennett. Nova Fronteira, 1995.

era difícil perceber o movimento a olho nu. Sentiu vontade de dar-lhe um rápido puxão, mas não teve coragem. Ainda não.

No dia seguinte na escola, Pedro imaginava o que fazer com sua linha mágica. A professora o repreendeu por não se concentrar nos deveres. “Se ao menos”, pensou ele, “já fosse a hora de ir para casa!” Tateou a bola prateada no bolso. Se desse apenas um pequeno puxão, logo o dia chegaria ao fim. Cuidadosamente, pegou a linha e puxou. De repente, a professora mandou que todos arrumassem suas coisas e fossem embora, organizadamente. Pedro ficou maravilhado. Correu sem parar até chegar em casa. Como a vida seria fácil agora! Todos seus problemas haviam terminado. Dali em diante, passou a puxar a linha, só um pouco, todos os dias.

Entretanto, logo apercebeu-se que era tolice puxar a linha apenas um pouco todos os dias. Se desse um puxão mais forte, o período escolar estaria concluído de uma vez. Ora, poderia aprender uma profissão e casar-se com Lise. Naquela noite, então, deu um forte puxão na linha, e acordou na manhã seguinte como aprendiz de um carpinteiro da cidade. Pedro adorou sua nova vida, subindo em telhados e andaimes, erguendo e colocando as marteladas enormes vigas que ainda exalavam o perfume da floresta. Mas às vezes, quando o dia do pagamento demorava a chegar, dava um pequeno puxão na linha e logo a semana terminava, já era a noite de sexta-feira e ele tinha dinheiro no bolso.

Lise também mudara-se para a cidade e morava com a tia, que lhe ensinava os afazeres do lar. Pedro começou a ficar impaciente acerca do dia em que se casariam. Era difícil viver tão perto e tão longe dela, ao mesmo tempo. Perguntou-lhe, então, quando poderiam se casar.

No próximo ano — disse ela. — Eu já terei aprendido a ser uma boa esposa. Pedro tocou com os dedos a bola prateada no bolso.

— Ora, o tempo vai passar bem rápido — disse, com muita certeza.

Naquela noite, não conseguiu dormir. Passou o tempo todo agitado, virando de um lado para outro na cama. Tirou a bola mágica que estava debaixo do travesseiro. Hesitou um instante; logo a impaciência o dominou, e ele puxou a linha dourada. Pela manhã, descobriu que o ano já havia passado e que Lise concordara afinal com o casamento. Pedro sentiu-se realmente feliz.

Mas antes que o casamento pudesse realizar-se, recebeu uma carta com aspecto de documento oficial. Abriu-a, trêmulo, e leu a notícia de que deveria apresentar-se ao quartel do exército na semana seguinte para servir por dois anos. Mostrou-a, desesperado, para Lise.

— Ora — disse ela —, não há o que temer, basta-nos esperar. Mas o tempo passará rápido, você vai ver. Há tanto o que preparar para nossa vida a dois!

Pedro sorriu com galhardia, mas sabia que dois anos durariam uma eternidade para passar. Quando já se acostumara à vida no quartel, entretanto, começou a achar que não era tão ruim assim. Gostava de estar com os outros rapazes, e as tarefas não eram tão árduas a princípio. Lembrou-se da mulher aconselhando-o a usar a linha mágica com sabedoria e evitou usá-la por algum tempo. Mas logo tornou a sentir-se inquieto. A vida no exército o entediava com

tarefas de rotina e rígida disciplina. Começou a puxar a linha para acelerar o andamento da semana a fim de que chegasse logo o domingo, ou o dia da sua folga. E assim se passaram os dois anos, como se fosse um sonho.

Terminado o serviço militar, Pedro decidiu não mais puxar a linha, exceto por uma necessidade absoluta. Afinal, era a melhor época da sua vida, conforme todos lhe diziam. Não queria que acabasse tão rápido assim. Mas ele deu um ou dois pequenos puxões na linha, só para antecipar um pouco o dia do casamento. Tinha muita vontade de contar para Lise seu segredo; mas sabia que, se contasse, morreria.

No dia do casamento, todos estavam felizes, inclusive Pedro. Ele mal podia esperar para mostrar-lhe a casa que construía para ela. Durante a festa, lançou um rápido olhar para a mãe. Percebeu, pela primeira vez, que o cabelo dela estava ficando grisalho. Envelhecera rapidamente. Pedro sentiu uma ponta de culpa por ter puxado a linha com tanta frequência. Dali em diante, seria muito mais parcimonioso com seu uso, e só a puxaria se fosse estritamente necessário.

Alguns meses mais tarde, Lise anunciou que estava esperando um filho. Pedro ficou entusiasmadíssimo, e mal podia esperar. Quando o bebê nasceu, ele achou que não iria querer mais nada na vida. Mas sempre que o bebê adoecia ou passava uma noite em claro chorando, ele puxava a linha um pouquinho para que o bebê tornasse a ficar saudável e alegre.

Os tempos andavam difíceis. Os negócios iam mal e chegara ao poder um governo que mantinha o povo sob forte arrocho e pesados impostos, e não tolerava oposição. Quem quer que fosse tido como agitador era preso sem julgamento, e um simples boato bastava para se condenar um homem. Pedro sempre fora conhecido por dizer o que pensava, e logo foi preso e jogado numa cadeia. Por sorte, trazia a bola mágica consigo e deu um forte puxão na linha. As paredes da prisão se dissolveram diante dos seus olhos e os inimigos foram arremessados à distância numa enorme explosão. Era a guerra que se insinuava, mas que logo acabou, como uma tempestade de verão, deixando o rastro de uma paz exaurida. Pedro viu-se de volta ao lar com a família. Mas era agora um homem de meia-idade.

Durante algum tempo, a vida correu sem percalços, e Pedro sentia-se relativamente satisfeito.

Um dia, olhou para a bola mágica e surpreendeu-se ao ver que a linha passara da cor dourada para a prateada. Foi olhar-se no espelho. Seu cabelo começava a ficar grisalho e seu rosto apresentava rugas onde nem se podia imaginá-las. Sentiu um medo súbito e decidiu usar a linha com mais cuidado ainda do que antes. Lise dera-lhe outros filhos e ele parecia feliz como chefe da família que crescia. Seu modo imponente de ser fazia as pessoas pensarem que ele era algum tipo de déspota benevolente. Possuía um ar de autoridade como se tivesse nas mãos o destino de todos. Mantinha a bola mágica bem escondida, resguardada dos olhos curiosos dos filhos, sabendo que se alguém a descobrisse, seria fatal.

Cada vez tinha mais filhos, de modo que a casa foi ficando muito cheia de gente. Precisava ampliá-la, mas não contava com o dinheiro necessário para a obra. Tinha outras preocupações, também. A mãe estava ficando idosa e parecia mais cansada com o passar dos dias. Não adiantava puxar a linha da bola mágica, pois isto só aceleraria a chegada da morte para ela.

De repente, ela faleceu, e Pedro, parado diante do túmulo, pensou como a vida passara tão rápido, mesmo sem fazer uso da linha mágica.

Uma noite, deitado na cama, sem conseguir dormir, pensando nas suas preocupações, achou que a vida seria bem melhor se todos os filhos já estivessem crescidos e com carreiras encaminhadas. Deu um fortíssimo puxão na linha, e acordou no dia seguinte vendo que os filhos já não estavam mais em casa, pois tinham arranjado empregos em diferentes cantos do país, e que ele e a mulher estavam sós. Seu cabelo estava quase todo branco e doíam-lhe as costas e as pernas quando subia uma escada ou os braços quando levantava uma viga mais pesada. Lise também envelhecera, e estava quase sempre doente. Ele não agüentava vê-la sofrer, de tal forma que lançava mão da linha mágica cada vez mais freqüentemente. Mas bastava ser resolvido um problema, e já outro surgia em seu lugar. Pensou que talvez a vida melhorasse se ele se aposentasse. Assim, não teria que continuar subindo nos edifícios em obras, sujeito a lufadas de vento, e poderia cuidar de Lise sempre que ela adoecesse. O problema era a falta de dinheiro suficiente para sobreviver. Pegou a bola mágica, então, e ficou olhando. Para seu espanto, viu que a linha não era mais prateada, mas cinza, e perdera o brilho. Decidiu ir para a floresta dar um passeio e pensar melhor em tudo aquilo.

Já fazia muito tempo que não ia àquela parte da floresta. Os pequenos arbustos haviam crescido, transformando-se em árvores frondosas, e foi difícil encontrar o caminho que costumava percorrer. Acabou chegando a um banco no meio de uma clareira. Sentou-se para descansar e caiu em sono leve. Foi despertado por uma voz que chamava-o pelo nome: “Pedro! Pedro!”.

Abriu os olhos e viu a mulher que encontrara havia tantos anos e que lhe dera a bola prateada com a linha dourada mágica. Aparentava a mesma idade que tinha no dia em questão, exatamente igual. Ela sorriu para ele.

— E então, Pedro, sua vida foi boa? — perguntou.

— *Não estou bem certo — disse ele — Sua bola mágica é maravilhosa. Jamais tive que suportar qualquer sofrimento ou esperar por qualquer coisa em minha vida. Mas tudo foi tão rápido. Sinto como se não tivesse tido tempo de aprender tudo que se passou comigo; nem as coisas boas, nem as ruins. E, agora falta tão pouco tempo! Não ousa mais puxar a linha, pois isto só anteciparia minha morte. Acho que seu presente não me trouxe sorte.*

— Mas que falta de gratidão! — disse a mulher — Como você gostaria que as coisas fossem diferentes?

— Talvez se você tivesse me dado uma outra bola, que eu pudesse puxar a linha para fora e para dentro também. Talvez, então, eu pudesse reviver as coisas ruins.

A mulher riu-se. — *Está pedindo muito! Você acha que Deus nos permite viver nossas vidas mais de uma vez? Mas posso conceder-lhe um último desejo, seu tolo exigente.*

— Qual? — perguntou ele.

— Escolha — disse ela. Pedro pensou bastante.

Depois de um bom tempo, disse:

— *Eu gostaria de tornar a viver minha vida, como se fosse a primeira vez, mas sem sua bola mágica. Assim poderei experimentar as coisas ruins da mesma forma que as boas sem encurtar sua duração, e pelo menos minha vida não passará tão rápido e não perderá o sentido como um devaneio.*

— *Assim seja* — disse a mulher. — *Devolva-me a bola.*

Ela esticou a mão e Pedro entregou-lhe a bola prateada. Em seguida, ele se recostou e fechou os olhos, exausto.

Quando acordou, estava na cama. Sua jovem mãe se debruçava sobre ele, tentando acordá-lo carinhosamente.

— *Acorde, Pedro. Não vá chegar atrasado na escola. Você estava dormindo como uma pedra!*

Ele olhou para ela, surpreso e aliviado.

— *Tive um sonho horrível, mãe. Sonhei que estava velho e doente e que minha vida passara como num piscar de olhos sem que eu sequer tivesse algo para contar. Nem ao menos algumas lembranças.*

A mãe riu-se e fez que não com a cabeça.

— *Isso nunca vai acontecer* — disse ela. — *As lembranças são algo que todos temos, mesmo quando velhos. Agora, ande logo, vá se vestir. A Lise está esperando por você, não deixe que se atrase por sua causa.*

A caminho da escola em companhia da amiga, ele observou que estavam em pleno verão e que fazia uma linda manhã, uma daquelas em que era ótimo estar vivendo. Em poucos minutos, estariam encontrando os amigos e colegas, e mesmo a perspectiva de enfrentar algumas aulas não parecia tão ruim assim. Na verdade, ele mal podia esperar.

Um jornal é melhor do que uma revista. Um cume ou encosta é melhor do que uma rua. No início parece que é melhor correr do que andar. É preciso experimentar várias vezes. Prega várias partidas, mas é fácil de aprender. Mesmo as crianças podem achá-lo divertido.

Uma vez com sucesso, as complicações são minimizadas. Os pássaros raramente se aproximam. Muitas pessoas, às vezes, fazem-no ao mesmo tempo, contudo isso pode causar problemas. É preciso muito espaço. É necessário ter cuidado com a chuva, pois destrói tudo. Se não houver complicações, pode ser muito agradável. Uma pedra pode servir de âncora. Se alguma coisa se partir, perdêmo-la e não teremos uma segunda chance.

(Autor desconhecido)

*Considerações sobre as atividades do programa Ler para aprender**

As propostas de atividade a seguir são acompanhadas de uma espécie de "ficha técnica", na qual estão relacionadas suas características, as indicações metodológicas e outras informações úteis – entre elas, algumas possibilidades de modificação da proposta para adequá-la aos alunos já alfabetizados, uma vez que elas se destinam especialmente àqueles que ainda não se alfabetizaram.

Para entender melhor as possibilidades de planejar/recriar diferentes tipos de situação de ensino e aprendizagem, é importante considerar que uma atividade se transforma em outra se, por exemplo, de individual passar a ser em dupla, ou for realizada com toda a classe – ou vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em mais vezes, no caderno ou em papel especial para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

Segue abaixo a indicação de algumas intervenções consideradas adequadas durante as atividades de leitura apresentadas no programa e em outras do mesmo tipo.

É importante que o professor circule pela sala observando quais procedimentos os alunos utilizam para realizar a atividade, e que coloque questões problematizadoras, a partir das informações que possui sobre o que eles sabem. Isso significa fazer perguntas que ajudem a pensar, problematizar as respostas dadas por eles, oferecer informações que possam fazê-los refletir, evitando sempre transformar esse tipo de intervenção numa indagação ostensiva que se assemelhe a uma prova oral ou sabatina: a intenção não é testar os alunos, mas funcionar como um parceiro que ajude a aprender. Sempre que for pertinente, é preciso socializar as respostas, discutindo como foram encontradas.

Nesse tipo de atividade, se os alunos tiverem dúvidas em relação à leitura de determinadas palavras, vale a pena, sempre que possível, remetê-los a outras palavras cuja forma conhecem: uma boa fonte de consulta é a lista dos nomes dos colegas, ou outros textos que também sirvam de referência nesse caso – textos que podem estar escritos em cartazes afixados na classe, ou colados no caderno. A idéia não é, em absoluto, que o aluno copie as palavras, mas que possa utilizar a escrita convencional como referência para ler e escrever.

Como não é possível ao professor acompanhar de perto todos os alunos num mesmo dia, é preciso então distribuir esse tipo de acompanhamento ao longo das semanas. Para tanto, é muito útil organizar um instrumento de registro no qual constem a data, o nome dos alunos que forem observados mais criteriosamente, o tipo de questões colocadas por eles e constatadas pelo professor etc. Trata-se de uma espécie de "mapa", que facilita não só a documentação das informações em relação à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, mas também o planejamento da intervenção junto a todos.

Sabemos que o professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns

* As atividades sugeridas neste material fazem sentido no contexto de uma abordagem da alfabetização como a proposta neste Curso, descontextualizadas elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização.

com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir diariamente com cada um. Por outro lado, vale lembrar que a possibilidade de circular pela classe fazendo intervenções é facilitada pelo trabalho em grupo: quando se tem uma classe numerosa, com todos trabalhando individualmente, é muito mais difícil intervir com cada um e, ao mesmo tempo, “controlar” a classe. Se o professor tem, por exemplo, 36 alunos divididos em 18 duplas que já sabem trabalhar em parceria, será preciso “controlar” 18 agrupamentos que tendem a funcionar bem, e não 36 alunos que o tempo todo requisitam apenas o professor. De mais a mais, com 18 duplas, é perfeitamente possível intervir com todas a cada uma ou duas semanas, no máximo – o que significa acompanhar mais de perto cerca de três agrupamentos por dia.

Em relação aos critérios de agrupamento para atividades como as propostas no Programa 8 (e nas demais atividades de alfabetização), é importante considerar o seguinte: não é nem um pouco produtivo o agrupamento de alunos que sabem mais ou menos as mesmas coisas, ou pensam de forma muito parecida. Isso se coloca especialmente em relação aos alunos com escrita pré-silábica – para eles, é importante a interação com colegas que já compreenderam que a escrita representa a fala e fazem uso desse conhecimento, o que eles ainda não conquistaram.

Conforme vem sendo enfatizado em diferentes momentos do Curso, alguns princípios didáticos devem ser orientadores das situações de ensino e aprendizagem de modo geral – e são, portanto, orientadores também das propostas apresentadas no programa:

- Ajustar o nível de desafio às possibilidades cognitivas dos alunos, para que realmente tenham bons problemas a resolver;
- Organizar agrupamentos produtivos, em função do conhecimento sobre o que os alunos sabem e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- Garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos.

Por fim, vale ressaltar ainda duas questões:

- O objetivo de todas essas atividades é favorecer a reflexão dos alunos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura de textos (a respeito dos quais já dispõem de algumas informações, tornando possível o uso de estratégias antecipatórias).
- É fundamental cuidar para que os textos destinados à leitura dos alunos sejam sempre bem legíveis, especialmente quando são mimeografados.

Leitura de listas

No Programa 8 serão apresentadas as seguintes atividades com listas:

- Leitura de lista de títulos de histórias.
- Leitura de lista de frutas.

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Apresentar a lista aos alunos dizendo do que ela trata (frutas ou títulos de história, nesse caso);
- Propor a tarefa aos alunos pedindo que localizem os nomes ou títulos solicitados.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam

- Ler o nome ou o título ditada pelo professor.
- Discutir com seu parceiro.
- Marcar a resposta.
- Socializar para a classe.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

- Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem ler autonomamente os nomes e títulos.
- Podem escrever os nomes e títulos ditados.

- Podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo os nomes e títulos para que os colegas procurem encontrar onde estão escritos – nesse caso, evidentemente, é preciso instruí-los para que não leiam os nomes e títulos na ordem apresentada, pois dessa forma a atividade poderia tornar-se mecânica.

Leitura de poemas e parlendas

No Programa 8, serão apresentadas as seguintes atividades com poemas e parlendas:

- Leitura do poema "A foca" de Vinícius de Moraes.
- Leitura da parlenda "Cadê o toucinho...".
- Leitura da parlenda "Um, dois, feijão com arroz...".

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O Professor precisa:

- Garantir que os alunos saibam de cor o texto (não a sua escrita, mas sua forma oral);
- Se os alunos tiverem acesso ao texto escrito, certificar-se de que não o consultem nesse momento, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta nesse caso.
- Sempre que possível, é importante levar para a classe os livros de onde transcreveu os textos utilizados, para que os alunos conheçam seus portadores.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

- Saber o texto de cor;
- Ordenar as partes do texto, ajustando o falado ao escrito;
- Discutir suas hipóteses com os colegas;
- Socializar os resultados de seu trabalho.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética :

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem escrever o texto no caderno.
- Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo): nesse caso, o professor deve informá-los que estão recebendo a quantidade exata de letras; portanto, no final da atividade, não podem faltar nem sobrar letras. Muitas questões interessantes podem surgir nesse momento, especialmente em relação à ortografia de algumas palavras: quando os alunos escrevem as palavras de forma errada, depois não conseguem trabalhar com as letras disponíveis, pois utilizaram letras que seriam necessárias, mas não as têm. Se, por exemplo, escreveram palavras que levam SS e RR com R e S, certamente sobrarão letras no final da montagem, obrigando-os a pensar nas razões disso.

Saiba que

- Como a atividade deve sempre ser planejada e proposta considerando a possibilidade de realização dos alunos, o seu formato pode variar em função disso: os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto, a depender do conhecimento que já possuem – ordenar versos é mais fácil do que ordenar palavras.
 - No caso da alfabetização de jovens e adultos, é preciso selecionar textos adequados à faixa etária. No lugar de parlendas, por exemplo, pode-se optar por poemas, provérbios ou canções.
-

Intervenção do professor

Nessa atividade, o professor pode levantar questões do seguinte tipo: solicitar que alguns alunos encontrem e apontem onde estão trechos do texto, como, por exemplo, "nariz" (do poema "A foca"); ou "toucinho" (da parlenda "Cadê o toucinho") etc. É interessante também, quando o aluno já localizou os substantivos e adjetivos, perguntar pelo verbo, advérbio e, quando todos estes elementos estiverem identificados, perguntar o que pode estar escrito nos pequenos fragmentos de poucas letras (artigos, pronomes, conectivos).

Leitura de uma receita de doce de banana

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Apresentar a receita do doce de banana aos alunos;
- Propor a tarefa aos alunos pedindo que completem as palavras que estão faltando nos ingredientes.
- Sempre que possível, é importante levar para a classe um livro de receitas, para que os alunos conheçam melhor o tipo de portador desses textos.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam:

- Localizar os ingredientes na lista, para completar as lacunas;
- Discutir com o parceiro suas respostas, identificando também a quantidade de cada ingrediente;
- Socializar para a classe sua descoberta.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética :

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética :

- Podem ler autonomamente a receita e completá-la.
- Podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo o modo de preparar para que os demais possam completar o texto com as palavras que faltam.

Leitura da música "A casa" de Vinícius de Moraes

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Assegurar-se que a música é de conhecimento dos alunos e que a sabem de memória: eles não devem memorizar o texto escrito, devem saber cantar.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam :

- Conhecer a música;
- Cantar a música buscando identificar as partes do escrito;
- Marcar onde o professor faz a pausa na música;
- Socializar sua resposta.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem realizar a escrita da música pondo em jogo os conhecimentos sobre as questões ortográficas.

Saiba que

- É necessário ampliar o repertório musical dos alunos (sejam crianças ou adultos) com produções de reconhecidos compositores e cantores da Música Popular Brasileira – Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, João Gilberto, Dorival Caymi, Ari Barroso, Pixinguinha, Arnaldo Antunes, Gal Costa, Elis Regina etc. Afinal, é papel da escola assegurar aos alunos o acesso aos bens culturais, o que implica ampliar o repertório que eles possuem.

Intervenção do professor

O professor pode utilizar uma fita cassete, ou um CD com músicas que os alunos apreciem, ou cantar a música junto com eles.

Os textos poéticos oferecem para os alunos várias pistas, que favorecem antecipações: principalmente o ritmo e a disposição gráfica em versos.

No final da atividade, o professor pode pedir que os alunos com escrita alfabética ditem, para que ele escreva na lousa, a primeira estrofe da música. Para isso, pode dar a seguinte orientação:

"Vamos fazer de conta que eu só sei o nome das letras. Por isso, vocês devem me dizer com que letras devo escrever, e tudo o mais que devo fazer, para pôr na lousa o começo da música. Todos devem acompanhar em seus textos o que está sendo ditado, e corrigir quando houver algo errado."

É comum que os alunos já alfabetizados ditem o texto sem informar ao professor a separação entre as palavras, e que cometam erros ortográficos, uma vez que não receberam o texto fonte.

Nesse momento, os demais alunos, que são exatamente os que ainda não lêem convencionalmente, assumem o papel de informantes privilegiados, pois têm o texto em mãos.

Cruzadinha

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam antecipar o que está escrito.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Explicar e demonstrar na lousa como é que se preenche uma cruzadinha, se os alunos ainda não tiverem familiaridade com a atividade.
- Sempre que possível, levar revistas de cruzadinhas (que são vendidas em bancas de jornal e livrarias), para que os alunos conheçam e manuseiem esse portador de texto.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam

- Observar todas as figuras;
- Escolher uma para iniciar o preenchimento;
- Contar o número de quadradinhos correspondente à figura escolhida – assim saberão quantas letras tem a palavra a ser procurada;
- Consultar a lista de palavras¹ para descobrir qual é a certa;
- Socializar as respostas encontradas.

¹ As cruzadinhas só são atividades viáveis para os alunos não-alfabetizados se tiverem uma lista de palavras para consulta, conforme aparece no programa de vídeo.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética

- A cruzadinha deve ser utilizada como atividade de escrita: nesse caso, a tarefa consiste em escrever as palavras, e não em encontrá-las na lista (portanto a lista não deve existir na folha que esses alunos recebem). As principais questões que se colocam aos alunos são ortográficas. Esse tipo de proposta é também produtiva quando os agrupamentos são formados por alunos com escrita silábico-alfabética.

Saiba que

- É preciso cuidar para que as cruzadinhas sejam sempre bem nítidas: letras e quadrinhos não muito pequenos e desenhos bem feitos, para que os alunos não se confundam.
- No caso da alfabetização de jovens e adultos, o tipo de cruzadinha precisa ser adequado à faixa etária.

Intervenção do professor

Nesse tipo de atividade, é importante problematizar as escolhas feitas pelos alunos que só prestaram atenção, por exemplo, nas letras do início da palavra – e que por isso selecionaram palavras inadequadas –, levando-os a observar também as letras finais ou intermediárias.

Cabo-de-guerra

Número de participantes: Indeter___na___

Local adequado: Ao ar li___

Material necessário: ___da

Regra do jo___

As ___anças, em duas colu___ frente a ___te, seguram uma cor___. No ponto em que as ___lunas se tocam será tra___da uma linha perpendicular aos jo___do___. A uma dis___cia de 4 me___ do últi___ jogador de ___da colu___ risca-se a li___ da vitória.

Dado o ___nal de i___cio, os jogadores puxam a ___da esforçando-se em arras___ os ___sários até a li___ de vitó___. Se___ considerado ___cedor o partido que atin___gir essa li___.

Vollmilchschokolada mit gerösteten Mandelstücken — Zutaten:

Zucker, Vollmilch, kakaobutter, geröstete Mandeln, kakaomasse,

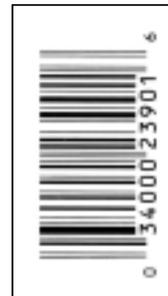
Emulgator Lecithin, Vanillinaroma, mindestens haltbar bis: siehe

Prägung. In der Vollmilchschokolade: Kakao30% mindestens.

Nettogewicht 37 g. Hergestellt in den USA.

Hertellungsdatum: 04 04

Mindestens haltbar bis: 04 04 01



Fusilli ai 4 formaggi

Zubereitungszeit: 25 min

Zutoten (4 Personen)

500 g Fusilli

50 g Schweizer Emmentholer Suisse

50 g geriebener Parmesanköse

50 g Mozzarella

50 g Gorgonzola

150 g Rohm

30 g de Butter

Salz

Peppar

Parmesan reiben, die anderen Köse in Kleine Würfel schneiden. Die Butter in einer Pfanne erhitzen und Gorgonzola und Emmentholerwürfel hinzufügen. Erwa eine Minute ziehen lassen, den Rohm dorüber gieben und mir Salz und Pfeffer würzen. Die Fusilli in reichlich Salzwasser bibfest garen, abgeben und mit der Souce vermischen, Mozzarella und Parmeson unterrühren und sofort servieren.

*Alfabetização**

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler;
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita, para poder realizá-las.

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

- pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos;
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir esse tipo de "leitura", garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

* Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, MEC, 1997, p. 82-84.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba –, antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que essa é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorar sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas¹ ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

¹ Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados, dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita, etc.

*Para ensinar a ler**

Rosaura Soligo

Durante séculos, em alguns países, alguns poucos escravos aprenderam a ler, em condições extremamente adversas, às vezes arriscando a própria vida para um aprendizado que, devido às dificuldades, acabava levando vários anos.

Hoje, às vésperas do século 21, o Brasil é um país em que cerca de 44 por cento das crianças de 1ª série ainda são retidas no final do ano porque não conseguem aprender a ler. E em que o tempo médio dos que conseguem finalizar o ensino fundamental é de 11,2 anos, quando deveria ser de apenas oito. Inúmeros especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que pouquíssimos adolescentes e crianças possuem comprometimento cognitivo real, ou seja, não são capazes de aprender os conteúdos escolares como os outros. Então, se a esmagadora maioria das crianças pode aprender, é preciso considerar que há um sério comprometimento nas práticas de ensino; ou seja, a escola não está conseguindo cumprir seu mais antigo papel: ensinar a ler e escrever. É preciso socializar cada vez mais os conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagem: quanto melhor o professor entender o processo de construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é fazer aprender.

Os saltos do olhar

A compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro, processo que há longo tempo os estudiosos procuram entender. Nas últimas três décadas houve um avanço significativo nesse campo, mas ainda não se conseguiu desvendar inteiramente a complexidade do ato de ler.

Há mais de cem anos se descobriu que, ao ler, nossos olhos não deslizam linearmente sobre o texto impresso: eles dão saltos, em uma velocidade de cerca de 200 graus por segundo, três ou quatro vezes por segundo. É certo que, durante esses saltos, acontece um tipo de adivinhação, pois os olhos não estão de fato vendo tudo. O tempo de fixação dos olhos a cada vez é de cerca de 50 milésimos de segundo e a distância entre as fixações depende da dificuldade oferecida pelo material lido.

O que os olhos vêem depende muito do conhecimento do assunto. Quando lemos um texto cuja linguagem é fácil, ou cujo conteúdo é conhecido, podemos ler em silêncio até 200 palavras

* In Cadernos da TV Escola - Português, MEC/SEED, 2000.

por minuto — a leitura em voz alta demora mais, pois o movimento dos olhos é mais rápido que a emissão de palavras.

O processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto.

Em um mesmo espaço de tempo, os olhos irão captar de forma diferente a mesma quantidade de letras, dependendo da maneira pela qual elas são apresentadas: ao acaso, na forma de palavras, ou compondo um texto. Quanto mais os olhos puderem se apoiar no significado, ou seja, naquilo que faz sentido para quem vê, maior a eficácia da leitura.

Você sabia?

Em um mesmo intervalo de tempo, os olhos captam:

- aproximadamente 5 letras, em uma seqüência apresentada ao acaso;
- cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas;
- cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de um texto com significado.

O psicolingüista Frank Smith relativiza o poder da visão ao afirmar: sempre damos demasiado crédito aos olhos por enxergarem. Frequentemente seu papel na leitura é supervalorizado. Os olhos não vêem, absolutamente, em um sentido literal. O cérebro determina o que e como vemos. As decisões de percepção do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro já possui.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a gente vê o que a gente sabe.

Dois fatores determinam a leitura: o texto impresso, que é visto pelos olhos, e aquilo que está "por trás" dos olhos: o conhecimento prévio do leitor.

Uma criança ainda não alfabetizada pode ter as melhores informações a respeito do assunto tratado em um texto, mas, mesmo assim, não será capaz de ler, pois não dispõe dos recursos de

decodificação necessários à leitura. Ela tem conhecimento prévio, mas não é capaz de desvendar a informação captada pelos olhos.

O contrário também ocorre: às vezes o leitor domina perfeitamente a linguagem escrita, mas, por falta de familiaridade com o assunto tratado, acaba não conseguindo compreender o texto que tem diante dos olhos.

O conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto, não se resume ao conhecimento do assunto tratado pelo texto: envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura.

Saber como os textos se organizam e que características têm, saber para que servem os títulos e admitir que não é preciso conhecer o significado de todas as palavras para compreender uma mensagem escrita é tão importante para a leitura como ter intimidade com o conteúdo tratado. O "fácil" e o "difícil" de ler têm a ver com tudo isso.

Ler vem antes de escrever

Não existe uma idade ideal para o aprendizado da leitura. Há crianças que aprendem a ler muito cedo, em geral porque a leitura passa a ter tanta importância para elas que não conseguem ficar sem saber.

Veja um depoimento de um desses leitores precoces, o escritor Alberto Manguel:

Aos 4 anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler [...]. Só aprendi a escrever muito tempo depois, aos 7 anos de idade. Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler — descobri — vem antes de escrever.

Muitos leitores precoces não têm características peculiares, como inteligência acima da média ou privilégios sociais. Mas têm outro tipo de privilégio: considerar a leitura um valor e se acharem capazes de ler.

No Brasil, há muito tempo se considera que a iniciação à leitura deve ocorrer apenas aos 7 anos.

Por isso, quando dependem da escola para aprender, nossas crianças começam a ler muito tarde.

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil, também, ela aprender a ler se não achar finalidade na leitura.

Todos que lêem, lêem para atender a uma necessidade pessoal: saber quais são as notícias do dia, que novidades a revista traz, qual é a receita do prato, como montar um equipamento, quais as regras de um jogo, obter novos conhecimentos, apreender os encantos de um poema ou as emoções de um livro de aventuras.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua — características do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Se você analisar sua própria leitura, vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construir significado; sem elas, não é possível alcançar rapidez e proficiência.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro "sabe", por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o "q", pois certamente será "u"; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo.

Estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.

O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada Viagem ao céu, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá.

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que "lemos", mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias.

Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto.

O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar — ou não — a compreensão é inerente à leitura.

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto.

Aprender a ler e ler para aprender

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se respondem a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se fazem desenhos para mostrar o que mais gostou e raramente se lê em voz alta, ou seja: a prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual, por sua vez, exige um tipo específico, uma modalidade de leitura.

Em certos textos basta ler algumas partes, buscando a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente, várias vezes. Há textos que se podem ler rapidamente, mas outros devem ser lidos devagar.

Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para se certificar do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler.

Há leituras que requerem enorme esforço intelectual e, a despeito disso, dão vontade de ler sem parar; em outras o esforço é mínimo e, mesmo assim, dá vontade de deixá-las para depois. Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com ela —, a escola precisa mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.

Os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. E devem estar confiantes, condição para enfrentar o desafio e "aprender fazendo".

Uma prática de leitura que não desperte nem cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Tenho o livro aberto diante de mim, sobre a minha mesa. O autor, cujo rosto vi no belo frontispício, está sorrindo com satisfação e sinto que estou em boas mãos. Sei que, à medida que avançar pelos capítulos, serei apresentado àquela antiga família de leitores, alguns famosos, muitos obscuros, da qual faço parte. Aprenderei suas maneiras e as mudanças nessas maneiras, e as transformações que sofreram enquanto levaram consigo, como os magos de outrora, o poder de transformar signos mortos em memória viva. Lerei sobre seus triunfos e perseguições, sobre suas descobertas quase secretas. E, no final, compreenderei melhor quem eu — leitor — sou.

(Alberto Manguel)

Bibliografia

- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- _____. No mundo da escrita — uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1987.
- KLEIMAN, Angela. Texto e leitor. Campinas, Pontes/Unicamp, 1989.
- _____. Oficina de leitura. Campinas, Pontes/Unicamp, 1993.
- MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

*Verdadeiro ou falso?**

Considerando o que foi discutido nos dois Encontros e os textos lidos, verifique se as afirmações abaixo são Verdadeiras ou Falsas.

Lembre-se: todas as afirmações poderão ser verdadeiras, dependendo da concepção que temos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura. Suas respostas deverão estar baseadas na concepção do texto "Para ensinar a ler" e nas discussões realizadas durante os três Encontros.

- A leitura compreensiva vem ao final de uma série de diferentes etapas hierarquizadas (primeiro preparação, depois decodificação, depois compreensão leitora).
- Na escola, ler é ser ensinado a ler, em primeiro lugar letras ou palavras isoladas, logo textos escolares elaborados somente para ensinar a ler.
- A leitura é de fato uma leitura compreensiva, produto de uma intensa atividade de busca de sentido de um texto em situação de uso.
- Ler é uma atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência.
- Ler é um conjunto de mecanismos de percepção e de memória.
- Ler é produto de uma reprodução de formas, de uma identificação de sons, de suas combinações, e de uma memorização que se adquire através de exercícios repetitivos.
- Ler é um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar, no qual intervêm também a afetividade e as relações sociais.
- O leitor busca, de cara, o sentido do texto, coordenando — para construí-lo — todos os tipos de índice (contexto — tipo de texto — título — marcas gramaticais significativas — palavras — letras etc.).
- Na escola, ler é ler "de verdade", desde o início, textos autênticos, textos completos, em situações reais de uso, relacionadas às necessidades e desejos.
- O leitor busca primeiro soletrar palavras isoladas, com a esperança de que, ao juntá-las linearmente, poderá chegar pouco a pouco a uma compreensão penosamente elaborada de um texto.

* Afirmações elaboradas por Josete Jolibert para contrapor concepções a respeito do que é ler.

*Lixo**

Luís Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia.
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612.
- É...
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu o quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É, mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?

* *Comédias da vida privada* - 101 Crônicas Escolhidas de Luís Fernando Veríssimo. 22ª ed. Porto Alegre, L&PM, 1996.

- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo.
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É chorei bastante. Mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que ...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É...
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha.
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

*Colhendo os frutos da glória**

João Ubaldo Ribeiro

Um dos maiores problemas que enfrento na minha profissão é que não tenho cara de escritor.

Aliás, não sei bem que cara tenho, mas sei que não presta para a maioria das atividades que exerço ou já exerci. Lembro-me de que, quando era professor, sempre tive dificuldade em convencer novos alunos de que era o professor. Um, chamado Bruno Maracajá e hoje meu amigo (um dos meus tipos inesquecíveis, pela razão que se segue), teve uma crise incontrolável de riso quando entrou numa sala de cursinho para vestibular, perguntou quem era o professor de inglês e me apontaram. Foi meio chato e, se não se tratasse de cursinho para vestibular, não haveria santo que desse um jeito de o Bruno passar em inglês sem pelo menos saber a obra completa de Shakespeare de cor.

Quando eu era jornalista em Salvador e metido a celebridade municipal, escrevendo já colunas e artigos assinados, Seu Severino, vizinho nosso, sorria no elevador com bondosa malícia, toda vez que perguntava se era eu mesmo quem havia escrito tal ou qual artigo e eu respondia que sim. Ele tinha certeza de que o autor era meu pai e acho que até hoje tem. Outra vez, em crise de indignação cívica combinada com um acesso de pernosticismo — síndrome de que nenhum baiano está livre vez por outra, e alguns permanentemente —, escrevi um artigo altamente polissilábico e proparoxítono contra um figurão, que, naturalmente, não gostou. Mas não veio tomar satisfações a mim, foi buscá-la furioso junto a meu pai; porque estava seguro de que "aquele rapaz não tem condição de escrever um artigo desse nível, nem muito menos coragem".

Também não posso resistir à porta da conferência. Bem verdade que, à já natural falta de cara, somei ainda o estar barbado e meio andrajoso (quando minha mulher não me lembra de mudar as calças, eu me esqueço — ela já testou e eu entrava no Guinness fácil). Tinha vindo de Itaparica de mau humor, como sempre fico quando saio de lá, só atravessei a baía por honra da firma, porque assumira o compromisso. Mas aí, auditório cheio (já estive em voga, era especialista em generalidades esquerdóides que agradavam muito as platéias naquela época, embora a gente fosse em cana bastante) e tudo mais, cheguei à entrada, dei boa-noite, fui passando, a mocinha me barrou.

— Cartão, por favor.

— Cartão, que cartão?

— O cartão que dá direito ao ingresso.

— Não me deram cartão nenhum. Eu estava em Itaparica e...

— Lamento muito, mas sem cartão o senhor não vai poder entrar.

* Extraído de: *Arte e ciência de roubar galinha*: crônica de João Ubaldo Ribeiro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

— Eu...

— O senhor, por favor, quer dar licença? As pessoas atrás estão querendo entrar e o senhor está atrapalhando a passagem.

Fiquei com preguiça de explicar que eu era o conferencista e — por que não confessar, oh mesquinha humana — também um pouco com vontade de ver a cara da mocinha depois que me descobrissem ali à porta, barrado e rejeitado. Como de fato fui descoberto, uns vinte minutos mais tarde, quando a chamada mesa diretora dos trabalhos começou a pedir desculpas ao público porque o palestrante, apesar de ter confirmado várias vezes sua aquiescência em vir, havia deploravelmente faltado ao compromisso. Dei um pulinho do banco onde estava derreado, passei pela mocinha sem ela ter tempo de me deter, entrei, pedi a palavra e comuniquei à mesa que a culpa era dela, por não ter mandado o cartão.

Para a atividade de escritor, a falta de uma cara apropriada é gravíssima, porque as pessoas são ainda mais rigorosas para com caras de escritores do que para com quaisquer outros tipos de cara. Cara de escritor influencia até a crítica, e é por isso que aqueles entre nós que são deficientes nesse setor ficam muito incomodados com problemas de cara. O Fernando Sabino mesmo, cujo caso não é tão sério quanto o meu mas inspira cuidados, se queixa amargamente de uma recepcionista de hotel que não acreditou que ele era Fernando Sabino, o es-cri-tor, e passou o tempo todo chamando-o de "um homônimo". O grande poeta Almeida, queridíssimo presidente da famosa confraria etílica dos Amigos do Museu em São Paulo, de que sou sócio correspondente, me confundiu comigo mesmo. Fazia tempo que a gente não se via e, quando ele apareceu, fui-lhe ao encontro de braços abertos.

— Grande Almeida! — exultei. — Que alegria! Valeu a pena vir a São Paulo só para estar com você!

— Muito obrigado — respondeu ele com um sorriso amável. — E muito prazer em conhecê-lo. Aliás, o senhor lembra muito um amigo meu da Bahia, um escritor baiano amigo meu, interessante, lembra muito esse amigo meu.

Mas agora, depois de haver "gramado uma pior anos e anos", como me lembrou jovialmente o colega Fausto Wolf na televisão, eis que a glória e o reconhecimento me bafejam, apesar de a cara não ter melhorado, antes pelo contrário. Meu abnegado editor, Dr. Sérgio Lacerda — o único editor que mente ao contrário para seu editado (não me deixa ver um relatório de vendas, aos berros de "best-seller, best-seller!", para que eu não chore ao descobrir que um livro meu só está vendendo em Araraquara, assim mesmo porque uma prima de minha mulher que mora lá faz rifa com ele todas as terças, quintas e sábados — ninguém esconde nada do romancista), me demoveu da relutância que eu tinha em ficar para a Feira do Livro ora acontecendo aqui no Rio. É bem verdade que, conhecedor de minha alma sensível, ele houve por bem me oferecer um suborno, o qual, naturalmente, aceitei de imediato.

— Levas este mimo como lembrança da casa — anunciou-me ele orgulhosamente. — Ainda serás um "su" na Feira. Que queres mais da vida, um pôster na entrada do People? Pode ser arranjado.

Acreditei, é claro. Todo mundo acredita em elogio, como já observou o Chacrinha, ao pronunciar um calouro banguela a cara do Burt Reynolds e ver que o calouro (que era a cara do Peter

Lorre com malária e sem dentadura) acreditava piamente e fazia até uma pose reynoldiana. Sai então para testar minha popularidade, entrei numa livraria aqui da Visconde de Pirajá, senti que se declarou um frisson entre os balconistas, à minha chegada. Disfarcei, procurei assumir uma certa nonchalance, até para ser celebridade a gente tem de ser prático. Fingi que estava interessadíssimo em alguns livros, folheei atentamente um manual de datilografia sem mestre que caiu nas mãos. Com o rabo do olho, vi que um dos balconistas, em nome dos outros, tomava coragem para me falar. Fiquei firme no manual, obtive um timing perfeito na hora de levantar os olhos para reconhecer a presença dele junto a mim.

— Sim? — falei com a mesma expressão que tinha visto num documentário em que Leonard Bernstein foi surpreendido por populares numa livraria da Quinta Avenida.

— O senhor não é...? — falou ele, quase gaguejando.

— Sim, sim, suponho que sim, ha-ha.

Ele inflou o peito de orgulho. Olhou triunfalmente para os colegas do outro lado da loja — "eu não disse?".

— Faça-me o favor — falou, me pegando pelo cotovelo na direção do grupo. — Eu tenho de apresentar o senhor.

— Com prazer.

— Pessoal! — trombeteou ele, cabeça erguida e mão no meu ombro. — Vocês são uns ignorantes e nem reconhecem quando pinta na casa um escritor consagrado! Quero apresentar a vocês o grande escritor (pausa dramática) João Antônio! João Antônio! Sempre fui fã do João Antônio!

— Eu também — disse eu. — Tem alguma agência de viagem aqui por perto?

8 de setembro de 1985

Zumbi*

Líder negro anti-escravagista.
Época: século XVII (1655-1695).
Lugar onde viveu e trabalhou: Brasil.

Zumbi dos Palmares é um dos grandes símbolos da luta contra a escravidão no Brasil. Seu envolvimento e sua coragem o converteram em um mito na história da emancipação dos negros brasileiros.

Vida e época

Zumbi nasceu em 1655 no Quilombo dos Palmares. Os quilombos eram aldeias que abrigavam escravos negros fugidos. Zumbi foi capturado quando criança e entregue ao padre Antônio Melo, mas, aos 15 anos, fugiu e voltou para Palmares. O quilombo dos Palmares, situado entre Pernambuco e Alagoas, foi o pioneiro e o mais importante, pois reuniu mais de 20 mil quilombolas, ou fugitivos. Os quilombos possuíam uma estrutura social muito organizada, que seguia os modelos da cultura africana dos seus habitantes.

Em 1680, Zumbi se tornou o líder dos quilombolas. Mesmo com poucos recursos, organizou um grande grupo de defesa, que chegou a resistir a quinze ataques do exército colonial. O seu mito começou a se estender por todo o país. O governo português reuniu um exército de mais de 11 mil homens, sob o comando do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Mesmo assim, o quilombo dos Palmares conseguiu resistir até 1694, quando sucumbiu a um ataque que culminou com o massacre dos negros. Mas Zumbi conseguiu escapar e manteve-se escondido por mais de um ano. Delatado por um companheiro, no entanto, foi capturado e executado, em 1695.

Obra

O quilombo dos Palmares se tornou um modelo para as populações de escravos fugidos, espalhados por todo o Brasil. Zumbi foi o líder do movimento que se opunha ao sistema escravista colonial e, depois de sua morte, sua figura foi adorada como a de um deus pelos negros brasileiros que sonhavam com a liberdade. Atualmente, o mito de Zumbi nos faz lembrar do sofrimento da população negra no Brasil e da importância da luta contra as injustiças sociais.

* Extraído de: *Aprendendo personagens*. Conteúdos essenciais para o ensino fundamental, de César Coll e Ana Teberosky, São Paulo, Ática, 2000.

Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura

Considerando o diagnóstico sobre o que sabem seus alunos a respeito da leitura e da escrita, as características dos alunos e os tipos de atividades apresentadas, selecione uma para desenvolver em sua classe. Utilize o quadro que se segue para registrar o planejamento.

Após a realização da atividade, faça um registro reflexivo com comentários sobre os seguintes aspectos:

- Adequação da atividade.
- Funcionamento dos agrupamentos.
- Perguntas feitas pelos alunos.
- Perguntas que você fez aos alunos.
- Alterações que poderiam ser feitas na proposta (se for o caso)

Planejamento de atividade de leitura

Nome do professor _____

Série: _____ Data de realização da atividade: __/__/__

Tipo de textos proposto: _____

Objetivo da atividade	Agrupamentos (Explicitar a quantidade de crianças por grupo, seus nomes e suas hipóteses de escrita.)

Objetivo da atividade	Agrupamentos

Contribuições à prática pedagógica-3

Caro professor, cara professora

Este texto não integra a Coletânea de Textos disponível na Internet porque refere-se conteúdo dos vídeos que integram as unidades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, portanto, só fazem sentido para os participantes do Curso.

- Através da leitura os alunos não aprendem apenas sobre o próprio ato de ler, mas sobre a linguagem escrita e o mundo em geral. Além disso, é refletindo sobre a escrita convencional que eles podem avançar em suas hipóteses de leitura e de escrita.
- Os materiais escritos oferecidos aos alunos devem fazer sentido para eles. Aprender a ler lendo textos verdadeiros é condição para a formação de um leitor pleno, isto é, de alguém que sabe as diferentes finalidades da leitura e faz uso delas sempre que deseja ou necessita. Portanto, podemos dizer que as atividades que favorecem o acesso ao código devem se inserir sempre em contextos significativos. Os textos oferecidos aos alunos para que leiam autonomamente devem, portanto, ser reais: parlendas, músicas, histórias em quadrinhos, poemas, receitas... No caso da alfabetização de adultos, estes deverão adequar-se à faixa etária. Os textos conhecidos são instrumento para que os alunos possam ajustar o falado ao escrito e combinar as estratégias de antecipação com índices oferecidos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Uma boa sugestão é que se organize um caderno ou uma pasta com esses textos, planejando situações nas quais seja significativo lê-los e relê-los.

- Não se trata de ensinar as estratégias de leitura aos alunos – elas são um meio, e não um fim em si mesmas, para interpretar um texto. Na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seu peso é diferente em diversas etapas da leitura. Para um leitor experiente, as habilidades de decodificação já se automatizaram e só se tornam conscientes em certas ocasiões – por exemplo, quando se defronta com um texto escrito com letra pouco legível.
- O ensino da leitura e da escrita exige a observação ativa dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas, capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula.
- Quando propomos aos alunos que leiam antes de saber ler convencionalmente, é importante adequar as atividades de leitura aos conhecimentos que já construíram sobre a escrita. Por exemplo: um aluno que ainda não faz uso do conhecimento sobre o valor sonoro convencional não poderá realizar sozinho uma atividade de ordenação de textos, mas poderá fazê-lo em parceria com um aluno que já faz uso desse conhecimento.
- A entrevista individual com os alunos, da forma que é apresentada no programa de vídeo da Unidade 6, é um recurso para identificar as hipóteses de leitura, e não uma atividade de sala de aula. Não deve servir para rotular os alunos, nem para a formação de classes homogêneas. A interação entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento é fundamental para gerar a troca de informações e o confronto de idéias que favoreçam a aprendizagem.
- O planejamento das situações de leitura deve considerar que é possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente. Portanto, é preciso tratar os alunos como leitores plenos, e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los desde o primeiro dia de aula em situações nas quais faça sentido ler diferentes tipos de texto, com diferentes finalidades. Por exemplo: ler uma poesia para decorá-la para uma apresentação, ler um gibi para se divertir etc. O conhecimento implícito da leitura adquirido por leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, e não pela prática de exercícios.

- Durante a realização das atividades de leitura, é importante garantir que os alunos tenham de perguntar, apresentar diversas informações e compará-las com as dos colegas, confrontando e pondo à prova suas diferentes antecipações.
- Quando os alunos lêem textos conhecidos usa-se, preferencialmente, a letra de forma maiúscula. É importante respeitar a diagramação do texto na fonte de onde foi retirado e mostrar essa fonte, possibilitando, assim, a coordenação necessária entre a escrita e o contexto.
- As condições para que os alunos não-alfabetizados leiam são: conhecer do que trata o texto; fazer uso do conhecimento sobre o valor sonoro e as estratégias de leitura.
- Na leitura de textos, a exploração de palavras oferece um espaço de reflexão no qual se pode fazer uma análise do modo de funcionamento do sistema alfabético. Portanto, é um meio para que o aluno, com sua atenção focada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características do sistema de escrita.
- No trabalho de alfabetização, as atividades básicas são: leitura e escrita. Quando se trata de alunos adultos e crianças marcadas por uma experiência de fracasso escolar, nem sempre é possível que entrem no jogo do escrever. Portanto, as atividades de leitura são as que mais contribuem para que avancem no conhecimento sobre o sistema alfabético.
- As atividades de leitura para os alunos não-alfabetizados também contribuem para a aprendizagem do nome das letras, o conhecimento sobre o valor sonoro e sobre onde fazer a segmentação entre as palavras.
- Os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades de leitura deverão necessariamente considerar: o objetivo da atividade; a possibilidade de realização de cada aluno; suas características pessoais, ou seja, a forma como se relaciona com os colegas, seu ritmo de trabalho etc.; e a presença de um desafio, isto é, a atividade deverá ser, ao mesmo tempo, DIFÍCIL E POSSÍVEL.

Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem (leitura)

Caro professor, cara professora

No final da série de programas sobre os processos de aprendizagem da escrita discutimos as boas situações de aprendizagem utilizando como referência as atividades apresentadas no programa *Escrever para aprender*. Lembram-se? (Coletânea de Textos M1U5T5)

Fechamos esta série refletindo sobre os quatro princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem, focando nos dois últimos princípios para discutir as atividades de escrita apresentadas no Programa 5, *Escrever para aprender*:

- O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real — por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.
- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos — por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio e a interação entre eles.

Prosseguimos com a proposta de refletir sobre os dois primeiros princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem, utilizando como referência as atividades que assistimos no Programa 8, *Ler para aprender*.

Conforme já discutimos em encontros anteriores, os dois primeiros princípios dão forma didática à visão do aprendiz como sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demandam das atividades propostas aos alunos a condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis.

Muito bem. Vamos às análises das atividades apresentadas no Programa 8, *Ler para aprender*, e aos dois princípios.

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

Quando dizemos que o aluno precisa "pôr em jogo tudo o que sabe e pensa sobre o conteúdo

com o qual está trabalhando", estamos falando de situações nas quais ele precisa, por exemplo, usar suas idéias para produzir escrita ou leitura, assumindo o risco de enfrentar contradições. Estamos falando de situações em que precisa utilizar tudo o que sabe, para descobrir o que não sabe. Por trás desse princípio didático está a concepção da aprendizagem como uma construção. Vamos retomar algumas atividades apresentadas no Programa 8 para entender um pouco mais esse princípio.

Na atividade de leitura desenvolvida na classe da professora Conceição, por exemplo, os alunos deviam ler algumas palavras em uma lista de frutas. O esforço para localizar cada item obrigou os alunos a analisar diferenças e semelhanças que reconheciam no enunciado oral, para tentar encontrar as marcas dessas semelhanças e diferenças no texto escrito.

Essa atividade criou um contexto real de reflexão, os alunos precisavam fazer uso do conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras e das estratégias de leitura para encontrar as palavras solicitadas.

Ela oferecia problemas para cuja solução não possuíam todos os conhecimentos necessários, por isso colocaram em jogo tudo o que sabiam: analisaram a sonoridade das letras iniciais e finais, e utilizaram como referência a lista de nomes da classe. Para encontrar a palavra "abacaxi", uma aluna da Conceição utilizou como pista a letra inicial e final e depois analisou o restante da lista para ver se havia alguma outra palavra que também começava com A e terminava com I; como não havia outra que terminasse com I, não foi necessário investigar o meio das palavras. Outro aluno encontrou "morango" porque reconheceu o MO de Monique, uma colega da classe.

Só é possível ler antes de saber ler convencionalmente se a professora organizar a situação didática de leitura de tal forma que os alunos possam receber alguma ajuda para descobrir o que está escrito utilizando os conhecimentos que já têm. Isso quer dizer que essa atividade de leitura de lista só é possível quando os alunos sabem do que se trata a lista, ou seja, se é uma lista de frutas, de animais, de nomes de personagens... Dessa forma, centra-se a reflexão em descobrir onde estão as palavras ditadas pela professora.

Também pudemos observar na classe da professora Dionéia que com adultos a situação é semelhante. Quando os alunos sabem do que trata o texto, como vimos com a receita de cozinha, eles podem utilizar o conhecimento que têm desse gênero (receita), o conhecimento prático do tema (a culinária), e também o que já sabem sobre a escrita propriamente dita, para descobrir o que está escrito.

2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.

Esse princípio também deriva da concepção de aprendizagem como construção, ou seja: do ponto de vista construtivista, o conhecimento avança quando o aprendiz "arranja" bons problemas para pensar.

Se retomarmos as atividades apresentadas no Programa 8, vamos ver que a maioria das professoras conta, em depoimento, sua preocupação em apresentar desafios a todos do grupo. Não é à toa que se preocupam com o ajuste do desafio às necessidades de aprendizagem de cada um: elas

sabem que seus alunos só poderão avançar em sua compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita se tiverem bons problemas para pensar; se tiverem que refletir e rever suas hipóteses.

O planejamento das atividades de leitura deve considerar os diferentes níveis de compreensão dos alunos; uma mesma atividade pode propor desafios diferentes para cada um. Vamos retomar a atividade apresentada pela professora Angélica. Ela propôs três desafios diferentes para o mesmo texto, a parlenda "Cadê o toucinho":

- Para os alunos com hipóteses silábicas sem valor sonoro convencional e silábicas com valor sonoro convencional a parlenda foi dividida em versos e ela pediu que ordenassem, conforme a seqüência correta, que conheciam de cor.
- Para os alunos com hipótese silábico-alfabética a parlenda foi dividida em palavras, e ela pediu que ordenassem, conforme a seqüência correta, que conheciam de cor.
- Para os alunos com escrita alfabética ela pediu que escrevessem a parlenda.

Dessa forma, todos os alunos encontraram problemas a resolver na atividade: enquanto uns se ocupavam em encontrar pistas para descobrir as palavras solicitadas, utilizando estratégias de leitura e o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, outros — que já lêem e escrevem convencionalmente — se ocupavam em resolver problemas relacionados às convenções ortográficas.

Concertos de leitura *

Rubem Alves

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: "No princípio está a Palavra...". É pela palavra que se entra no mundo humano.

Tive a felicidade de aprender, muito cedo, a amar os livros. Lembro-me com enorme carinho do *O livro de Lili*, primeiro livro que li. "Olhem para mim. Eu me chamo Lili. Eu comi muito doce. Vocês gostam de doce? Eu gosto tanto de doce." Nunca me esqueci dessa primeira lição. Ficou gravada tão fundo dentro de mim que, faz uns meses, ao escrever o livro infantil *A menina, a gaiola e a bicicleta*¹ a história me foi ditada (poesia e literatura são sempre ditadas; elas vêm de outro mundo) com ritmo preciso da primeira lição de *O livro de Lili*.

O segundo livro foi minha grande aventura, vôo solo, sozinho, no mundo das letras: *A loja de brinquedos*². Era fantástica a experiência de, sozinho, ir andando pela floresta de letras e vendo um mundo. Quem não lê é cego. Só vê o que os olhos vêem. Quem lê, ao contrário, tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram. A leitura me deu alegria, mas a história me deu tristeza. Tanto assim que, 55 anos depois, eu escrevi um outro, *A loja de brinquedos*, para corrigir a tristeza do primeiro.

Aprendi a ler. Mas isso não bastava. Faltava-me o domínio da técnica que faz da leitura algo suave como o vôo de um urubu ou deslizante como um patim no gelo. Foi dona Iva — não sei se ela ainda vive — quem me ensinou que ler pode ser delicioso como voar ou como patinar. Ela lia para nós. Não era para aprender nada. Não havia provas sobre os livros lidos. Ela lia para que tivéssemos o prazer dos livros. Era pura alegria. *Poliana*,³ *Heidi*,⁴ *Viagem ao céu*,⁵ *O saci*.⁶ Ninguém faltava, ninguém piscava. A voz de dona Iva nos introduziu num mundo encantado. O tempo passava rápido demais. Era com tristeza que víamos a professora fechar o livro.

A gente era pobre. Distrações não havia. Os jovens de hoje se sentem miseráveis se não podem viajar nas férias. Eu nunca viajei. Viagem, na melhor das possibilidades, era para a casa de algum parente. A gente ficava em casa mesmo, com um tempo preguiçoso e vazio à nossa frente. Que fazer com o tempo? Meu pai entrou de sócio para um "clube do livro". Todo mês chegava um livro novo. Eram uns livros feios — brochuras de papel jornal, as páginas vinham grudadas — que a gente tinha que ir abrindo com uma faca à medida que lia. Isso me irritava porque interrompia o ritmo da leitura. Como eu não tinha outra coisa para fazer e desejando ter

* Extraído de: *Entre a ciência e a sapiência* - o dilema da educação, São Paulo, Editorial Loyola, 1996.

¹ Companhia das Letras, 1998.

² Edições Loyola, 1994.

³ Ediouro, s.d.

⁴ Outlet Books, 1996

⁵ Monteiro Lobato, Brasiliense, 1995.

⁶ Idem.

os poderes da professora, tornei-me um devorador de livros. Os livros do clube do livro eram literatura adulta. Mas para mim não fazia diferença. Ler um livro que eu não entendia era como viajar por uma terra cuja língua me era desconhecida: perdia muita coisa mas, nos intervalos das incompreensões, havia os cenários. Tudo me espantava.

As razões por que as pessoas não gostam de ler, eu as descobri acidentalmente muitos anos atrás. Uma aluna foi à minha sala e me disse: "Encontrei um poema lindo!". Em seguida disse a primeira linha. Fiquei contente porque era um de meus favoritos. Aí ela resolveu lê-lo inteiro. Foi o horror. Foi nesse momento que compreendi. Imagine uma valsa de Chopin, por exemplo a vulgarmente chamada "do minuto". Peço que o pianista Alexander Brailowski a execute. Os dedos correm rápidos sobre as teclas, deslizando, subindo, descendo. É uma brincadeira, um riso. Aí eu pego a mesma partitura e peço que um pianeiro a execute. As notas são as mesmas. Mas a valsa fica um horror: tropeções, notas erradas, arritmias, confusões. O que a gente deseja é que ele pare.

Pois a leitura é igual à música. Para que a leitura dê prazer é preciso que quem lê domine a técnica de ler. A leitura não dá prazer quando o leitor é igual ao pianeiro: sabem juntar as letras, dizer o que significam — mas não têm o domínio da técnica. O pianista dominou a técnica do piano quando não precisa pensar nos dedos e nas notas: ele só pensa na música. O leitor dominou a técnica da leitura quando não precisa pensar em letras e palavras: só pensa nos mundos que saem delas; quando ler é o mesmo que viajar.

E o feitiço da leitura continua me espantando. Faz uns anos um amigo rico me convidou para passar uns dias no apartamento dele em Cabo Frio. Aceitei alegre, mas ele logo me advertiu: "Vão também cinco adolescentes...". Senti um calafrio. E tratei de me precaver. Fui a uma casa de armas, isto é, uma livraria, escolhi uma arma adequada, uma versão simplificada da *Odisséia*,⁷ de Homero, comprei-a e viajei, pronto para o combate. Primeiro dia, praia, almoço, modorra, sesta. Depois da sesta, aquela situação de não saber o que fazer. Foi então que eu, valendo-me do fato de que eles não me conheciam, e falando com a autoridade de um sargento, disse: "Ei, vocês aí. Venham até a sala que eu quero lhes mostrar uma coisa!". Eles obedeceram sem protestar. Aí, comecei a leitura. Não demorou muito. Todos eles estavam em transe. Daí para a frente foi aquela delícia, eles atrás de mim pedindo que continuasse a leitura.

Ensina-se, nas escolas, muita coisa que a gente nunca vai usar, depois, na vida inteira. Fui obrigado a aprender muita coisa que não era necessária, que eu poderia ter aprendido depois, quando e se a ocasião e sua necessidade o exigisse. É como ensinar a arte de velejar a quem mora no alto das montanhas... Nunca usei seno ou logaritmo, nunca tive oportunidade de usar meus conhecimentos sobre as causas da Guerra dos Cem Anos, nunca tive de empregar os saberes da genética para determinar a prole resultante do cruzamento de coelhos brancos com coelhos pretos, nunca houve ocasião que eu me valesse dos saberes sobre sulfetos. Mas aquela experiência infantil, a professora nos lendo literatura, isso mudou minha vida. Ao ler — acho que ela nem sabia disso — ela estava me dando a chave de abrir o mundo.

Há concertos de música. Por que não concertos de leitura? Imagino uma situação impensável: o adolescente se prepara para sair com a namorada, e a mãe lhe pergunta: "Aonde é que você vai?". E ele responde: "Vou a um concerto de leitura. Hoje, no teatro, vai ser lido o conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa. Por que é que você não vai também com o pai?". Aí, pai e mãe, envergonhados, desligam o Jornal Nacional e vão se aprontar...

⁷ Edições Loyola, 1994.

*Isadora Duncan**

Bailarina.

Época: séculos XIX e XX (1878-1927).

Lugares onde viveu e trabalhou: Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, França.

Isadora Duncan viveu entre os séculos XIX e XX, tendo trabalhado nos Estados Unidos, Inglaterra, Rússia, França, foi uma bailarina que se afastou das regras do balé clássico e criou um estilo de dança totalmente inovador. Por sua influência sobre muitos outros bailarinos e coreógrafos, é considerada uma das criadoras da dança contemporânea.

Vida e época

Angela Duncan, nome verdadeiro de Isadora, nasceu na cidade norte-americana de San Francisco, no dia 26 de maio de 1878. Estudou balé e, em 1894, adotou Isadora como nome artístico. Por não ter feito sucesso nas suas primeiras apresentações em público, decidiu mudar-se para a Europa, pois estava convencida de que o estilo original de sua dança seria mais aceito fora de seu país. Quando chegou, encontrou um ambiente artístico disposto a romper os laços com o passado e a criar novas formas de expressão, de acordo com o ritmo de uma época em rápida transformação.

Os espetáculos de Isadora causaram sensação em Londres e Paris. Fundou academias de balé na França, na Alemanha, na Rússia e nos Estados Unidos. Morreu em Nice, na França, em 1927.

Obra

Isadora sentia-se incomodada com as normas rigorosas do balé clássico. Queria dançar com naturalidade, de uma forma espontânea e sem a necessidade de respeitar regras. Pouco a pouco, desenvolveu um estilo próprio, inspirado nas imagens da Grécia antiga. Isadora foi a primeira a dançar descalça, sem as tradicionais sapatilhas de balé. Também trocou as malhas e o tutu (saia curta com várias camadas de tecido) das bailarinas do século XIX por uma simples túnica grega. Escolhia a música que a agradava, sem se preocupar em selecionar peças especialmente compostas para o balé. Seus movimentos eram basicamente espontâneos e improvisados, e com eles transmitia emoções como amor, medo, tristeza e alegria.

Isadora Duncan foi uma das precursoras da dança contemporânea e exerceu uma grande influência sobre muitos bailarinos e coreógrafos.

* Extraído de: Aprendendo personagens. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental, de César Coll e Ana Teberosky, São Paulo, Ática, 2000.

Felicidade clandestina *

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saúde".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continua a implorar-lhe emprestados os livros que não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.

E complemente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

* *O primeiro beijo e outros contos* - Antologia, São Paulo, Ática, 1998.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida, a menina loura em pé à sua frente, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser". Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importava. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

*Alfabetização e ensino da língua **

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artifices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego. A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional:¹ a escrita alfabética;² o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, esses dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos³ que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

* *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

¹ Neste texto, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical etc.

² A escrita é um sistema regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

³ Recursos coesivos são elementos linguísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador,⁴ servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual.⁵ A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.⁶

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

⁴ Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

⁵ A intertextualidade é constituída do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.

⁶ Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento.

Entrevistando Caetano Veloso*

Monique — Caetano, a idéia central desta proposta de educação infantil — tratada no livro “A fome com a vontade de comer”¹ — é que as transformações têm a chave do saber e que essas transformações se dão quando existe uma interação entre o que a pessoa é, o que ela sabe, os seus conhecimentos prévios, e aquilo que é ensinado a ela. Essa é a função da escola, ensinar algumas coisas para as pessoas, não é? Aqui no estado da Bahia a gente tem uma diversidade enorme de modos de vida e cultura, e essa diversidade está, me parece, mais fundada atualmente nas coisas de uma cultura popular que se mantém pela preservação das tradições, do que uma cultura popular que se transforma. Algumas pessoas acreditam que não se pode, ao mesmo tempo, ser um ouvinte de rock and roll e preservar a tradição dos ternos de Reis, por exemplo. Como é que você vê essa questão, dessa diversidade do estado em relação a essa questão da cultura popular e daquilo que pode ser trazido como contribuição pela educação? Eu fico pensando que educação é exatamente o lugar de acesso ao conhecimento, aos bens culturais que são daquele lugar, mas que também dão acesso às pessoas que são daquele lugar a qualquer outra coisa, de qualquer outro lugar do mundo. Como é que você vê essa questão?

Caetano — *Bom, até onde a minha cabeça pode chegar, eu concordo sobretudo com a sua conclusão, esta última parte do que você falou, o conhecimento local como meio de acesso para o conhecimento universal, não sendo uma defesa contra o contato com o conhecimento exterior àquela área, mas como na verdade uma instrumentação maior para você entrar em contato, para fazer conexões com os outros círculos de saber, eu concordo sobretudo com isso. Quando você menciona a posição de algumas pessoas que crêem que o fato de as pessoas ouvirem rock and roll impede que elas mantenham contato com tradições como um terno de Reis, ou um samba de roda, que essas coisas não podem conviver, eu tenho a experiência pessoal que essas coisas convivem. Agora, não sei por quanto tempo, nem em que termos, qual dessas duas expressões culturais, digamos o rock and roll e o samba de roda, vai ser dominante, ou estar mais ligada ao futuro das pessoas que participam dela e qual a que ficaria com apenas um resíduo do passado; se é assim que o rock and roll e o samba de roda se contrapõem em sociedades onde essas duas coisas podem conviver, ou se pelo contrário uma ou outra coisa vai nascer da audição de rock and roll por pessoas que cresceram praticando samba de roda e que não deixaram, por ouvir rock and roll, ou fox-trot, ou boleros mexicanos, ou tangos, não deixaram de praticar samba de roda. É o caso do Recôncavo da Bahia: em Santo Amaro, por exemplo, o samba de roda continua sendo uma prática normal, não uma prática assim programada por grupos de preservação do folclore: é uma prática normal. Quando tem uma festa na minha casa em Santo Amaro, tem samba de roda, e assim em muitas outras casas em Santo Amaro.*

Monique — Pois é exatamente isso, e você eu acho que é um excelente exemplo que responde essa questão, porque você traz, conserva no sentido de guardar, todas essas tradições e ao mesmo tempo cria sempre novas coisas. Mas você foi uma pessoa que teve dentro de casa uma situação muito especial, de acesso a uma série de informações sobre o mundo. Quando você diz que lia a revista Senhor, ou que você tinha uma professora de português que te sugeriu a leitura de poemas de João Cabral de Melo Neto, isso deu a você possibilidades, que talvez você não tivesse, se permanecesse na situação estrita do samba de roda.

* Concedida a Monique Deheinzelin em Salvador, em 18 de janeiro de 1993. Extraída de *Trilha: educação, construtivismo*, de Monique Deheinzelin, Petrópolis/RJ: Vozes, 1996. Participou da entrevista a educadora baiana Maria Dolores Coni Campos.

¹ Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

Caetano — *É claro.*

Monique — Então o que eu acho é que a escola é o lugar de acesso ao João Cabral, ao que é o existencialismo...

Caetano — *É, eu acho.*

Monique — Enfim, que a escola é o lugar...

Caetano — *A escola é o lugar de acesso democrático ao conhecimento universal, quer dizer, que tem valor em qualquer lugar. Agora, eu não sei o que é que preocupa você propriamente nisso. Essa definição me parece muito boa, e a sua posição me parece boa e nesse exemplo do rock and roll com as coisas tradicionais eu pude falar alguma coisa. Em trechos da sua conversa eu poderia ter pensado em alguma outra coisa, mas não sei assim no todo o que é que preocupa você, o que é que une essas coisas todas.*

Monique — É o seguinte: a chamada educação tradicional, que vem sendo revista e criticada, ela dava acesso aos bens culturais, não é? Então, quando você diz "para a escola pública eu ia, não só porque em casa não teríamos condições de ir a outra..."

Caetano — *Porque eram melhores, é.*

Monique — ...mas porque era a melhor que tinha". A escola pública ensinava os objetos do conhecimento, os elementos da cultura. Houve, nos últimos 25 anos, um movimento de crítica à escola tradicional no que se refere ao comportamento, às normas, de ser uma escola muito restritiva, de propor uma aprendizagem mecânica, repetitiva. Essa crítica, me parece, tem sua razão de ser por aí. Mas foi uma crítica que fez com que muitos educadores passassem a descartar o ensino intencional dos objetos de conhecimento. Assim, a escola chamada nova, renovada, ela não tem a intenção de transmitir o conhecimento. Então, você tem crianças que podem ser muito espontâneas, muito criativas, muito alegres...

Caetano — *...e pouco informadas, é.*

Monique — ...mas muito pouco informadas! E paralelamente a isso houve um movimento de recuperação da cultura local, uma intenção de trabalhar a partir das realidades dos sujeitos. Propõe-se então um trabalho gerado pelos interesses dos alunos, por temas geradores vinculados a determinados modos de vida e cultura das pessoas envolvidas. Essa forma de trabalho pedagógico é extremamente interessante, mas existe a idéia que só se pode trabalhar a partir desses elementos. Então, a rigor, aqui no estado da Bahia, o pessoal do Recôncavo só teria acesso à cultura local, o do sertão idem, e assim por diante. O que me preocupa é que dessa forma a escola não seja o lugar de acesso democrático ao conhecimento, que haja uma intenção, consciente ou não, de impedir esse acesso.

Caetano — *É uma reação contra a verdadeira democratização do conhecimento, da educação, da própria alfabetização no Brasil. Agora, pelo que você está dizendo aí, essa reação se mostra como uma atitude mais ou menos consciente, em pessoas que nos querem preservar a injustiça social que é muito gritante no Brasil. Por outro lado, pessoas de muito boas intenções terminam contribuindo para isso também, não é, com a idéia de renovação da escola e de uma educação mais espontaneísta, isto é, com menos conhecimento do que seja disciplina. Eu tive uma experiência pessoal que talvez lhe sirva um pouco. Quando Moreno, meu filho mais velho foi se matricular numa escola do Rio, ele saiu de uma escola primária e foi para um ginásio. Então eu fui na reunião de pais e mestres, a primeira para a entrada*

dos alunos. Os professores explicando como era a escola, davam muita ênfase à diferença entre o que eles faziam nessa escola e o que as escolas tradicionais faziam. Eles demonstravam — o diretor e algumas professoras enfatizavam muito o fato de que eles faziam do aprendizado uma coisa muito agradável, divertida, que aquela idéia que estudar era uma coisa maçante, difícil, era ultrapassada, era uma idéia antiga. Eu acompanhava com simpatia aquilo, mas cresceu demais nessa direção e todos, os professores e os pais, pareciam concordar que a escola deveria ser algo agradável, divertida e atraente para a criança. Eu não discordava disso, mas comecei a temer que estivesse faltando ali uma noção de disciplina. Aí eu me levantei e disse assim: "eu fico um pouco preocupado porque tenho a impressão que vocês estão querendo negar que alguma coisa no ensino e no estudo, e tem que ser chata". Eles ficaram um pouco chocados e as pessoas também, alguns pais. Moreno ficou até meio duvidoso, ele estava com onze anos de idade, dez para onze anos, e veio falar comigo: "pai, algumas pessoas falaram que você foi careta na reunião", ... e eu contei a ele...

Monique — É muito difícil você procurar conhecer as coisas, custa muito esforço, não é? Não tem outro jeito e é bom que seja assim...

Caetano — Não, eu disse o seguinte: "para vocês, disciplina tem um aspecto que tem que ser maçante? Em algum momento a escola dá idéia de disciplina? Estou falando assim até por ciúme, porque não quero que meu filho ache que a escola é mais divertida do que o parque de diversão e nem mais amorosa do que a minha casa. A escola é uma outra coisa na vida dele, não pode ser tão amorosa quanto os pais e tão divertida quanto o Tivoli Park! Eu acho que justamente na escola é que deve haver alguma coisa onde... em casa também se aprende isso, mas na escola sobretudo, onde se aprende mais que você tem que passar por coisas em princípio maçantes para chegar a ter capacidade de ter prazeres superiores". Eu disse assim, "até pra tocar pandeiro, que é uma coisa muito difícil", e ficaram aqueles professores me olhando, "tocar pandeiro é uma das coisas mais difíceis que existem? Então, você vê um cara tocando pandeiro, se divertindo na esquina, se ele está tocando bem, o que ele passou de maçada, para chegar àquela técnica mínima de tocar pandeiro, de treinamento, de autodisciplina, é incomensurável; é isso que vocês devem ensinar na escola, mais do que a criança ser espontânea ou a escola ser divertida". É claro que quanto mais divertida a escola puder ser, melhor, quanto mais atraente, mais amorosa, melhor, quanto menos repressiva precise ser, melhor. Porém, que não se perca de vista que a escola é que deve ensinar pessoas a aceitar o lado chato da vida, entendeu? É o lugar, de todos os lugares onde uma criança vai, freqüentemente, até crescer, onde mais se deve ensinar como enfrentar o chato, ou seja, ficar horas diante de um livro estudando, obedecer ordens, ter tarefas a cumprir, tarefas que são difíceis, que ele deve treinar para ser capaz de executar, isso de alguma forma, em algum momento é, ou tem que ser, ou parecer chato para a criança e a escola tem que reconhecer que é também o seu papel, não é? Então a escola tradicional que era repetitiva e repressiva, que tinha hipertrofiado, digamos assim, mas tinha isso, não é? A escola deve ensinar a estudar também, não apenas ensinar o que já é sabido. Eu acho que deve, eu estou dizendo isso como opinião de um pai que viu essa questão no processo de educação do filho, na minha história com Moreno nessa escola. Onde aliás ele se deu até bem, aprendeu até algumas coisas, mas era toda uma série de negações das repressões e da disciplina sem uma nova formulação da idéia de disciplina, entendeu? Agora, não sei se já é a sua segunda pergunta, mas saiu um pouco da primeira. Porque a primeira era mais essa questão da área cultural e acesso à cultura universal. Mas eu acho que você tem a resposta melhor. A formulação conclusiva da sua pergunta traz a melhor resposta a ela. Você ouça de novo gravada, você vai ver: eu concordo com aquilo, essa é minha opinião. A formulação conclusiva da sua pergunta traz a melhor resposta a sua pergunta.

Monique — Então, diante dessa questão que a gente não está nomeando, e que está no final da minha pergunta, a gente tem a seguinte situação: a educação infantil é uma profissão quase estritamente feminina: são raríssimos os homens que estão nesta profissão.

Caetano — *É verdade, é engraçado isso não é?*

Monique — Então, eu fico pensando o seguinte: as mulheres, ou esse aspecto mais feminino nelas, ele é maternal, tem como possibilidade uma tentativa de quase substituir a casa, e essa coisa que você falou que não queria ser substituído...

Caetano — *É eu não quero mesmo.*

Monique — ...no seu amor de pai. Tanto é assim, que as professoras de educação infantil são chamadas de tias, como se fossem não uma profissional, mas uma pessoa da família. Então você tem nessas profissionais uma coisa ao mesmo tempo de uma dedicação que às vezes é espantosa, isso que Dolores nos dizia de professoras que têm um amor a essa causa e a esse trabalho com as crianças, uma dedicação, um ânimo pra coisa que é extraordinário, sobretudo se você for pensar nas condições de trabalho, que são muito ruins.

Caetano — *Eu fico espantado como ainda há professores no Brasil. É um gosto mesmo, porque não há estímulo não é verdade?*

Monique — Exatamente...

Caetano — *Eu fico apaixonado quando uma pessoa diz que é professora, ou professor, de escola primária, é inacreditável. Porque a pessoa deveria ser muito bem assistida. Deveria ter um bom salário, e muitas regalias na sociedade brasileira para estimular a educação, o ensino. Mas os professores não têm isso, ao contrário.*

Dolores — A Monique coloca um exemplo que eu acho vital: a gente vai ao médico, a gente confia no médico, não pode dar palpite. Mas quando chega a hora das professoras, ela não pode fazer o que acredita, porque diretor, pai, mãe, todo mundo dá palpite. É aí que ela insiste na coisa de a gente poder se profissionalizar.

Caetano — *É, eu acho. Olha, isso daí eu acho importante.*

Monique — É exatamente minha segunda pergunta. Porque você tem uma profissão feminina que tem essa dedicação, tem esse desvelo, mas tem uma precariedade imensa de conhecimento de ofício: as pessoas são, no máximo, muito boas reprodutoras de procedimentos que já vêm de muitos e muitos anos, com aqueles mesmos textos: essas são as boas professoras. Mas a educação é um terreno, assim, maravilhoso de investigações. Se formos pensar como um ser humano aprende, por exemplo, só por aí você tem coisas extraordinárias; toda questão da arte, toda questão da constituição das linguagens. Raríssimos são os professores que têm acesso a essas coisas e que se preocupam com elas, que buscam se profissionalizar nesse sentido. Quero dizer que se perguntam: "que base científica eu preciso para exercer essa profissão, o que é que eu preciso saber?". Então, eu queria saber como é que você vê essa questão, eu pergunto, por ser uma profissão feminina é que existe na educação essa dificuldade de tomar o ofício mais a sério?

Caetano — *Eu não sei, eu não sei. Talvez o fato de ser predominantemente feminino o contingente de professores de crianças pequenas contribua, ou seja mesmo uma condição para que essa função seja exercida de uma maneira muito menos profissional, de uma maneira quase pessoal, familiar. Em vez de profissional, e sem muita tendência profissionalizante. Talvez seja porque junto com várias coisas arcaicas tem aí também a própria idéia de que a mulher não é, nem deve, nem precisa ser muito intelectualmente desenvolvida. Eu acho que está embutido aí, talvez, uma velha visão da mulher, também, talvez esteja. Eu vejo, quando você descreve essas questões...*

Monique — *Que visão da mulher você tem em relação a isso? Porque você é bem ambíguo, muitas vezes, assim, publicamente...*

Caetano — *Ah! Sou, sou, intimamente mais ambíguo ainda! Intimamente mais ambíguo ainda. Eu acho que evidentemente tem coisas boas nesse fato de ser sobretudo mulheres que ensinam as crianças, tem coisas boas no fato de as mulheres não serem muito boas profissionais também, não terem uma tendência, ou um convite da sociedade para que elas sejam intelectualmente muito responsáveis. Isso leva coisas boas também no trato das professoras de crianças na primeira fase.*

Monique — *Que tipo de coisas?*

Caetano — *Eu não sei, talvez esse próprio calor personalizado, maternal, confundido com a família, tenha em si mesmo algumas vantagens que se a gente...*

Monique — *Mas você disse na escola do Moreno que você não queria...*

Caetano — *Não queria e não quero... eu estou dizendo apenas que embora..., eu não quero, mas eu acho que deve ter coisas boas, que é o que mantém isso. Eu acho que deve ter, porque eu vejo que tem. Eu acho o seguinte: essas pessoas que se desvelam nessa profissão são pessoas maravilhosas e não é o fato de haver um equívoco dessa natureza em relação a isso que diminui aos meus olhos a beleza do perfil psicológico da professora da criança pequena, entendeu? Eu digo assim, a idéia geral que eu faço da moça que ensina as crianças na primeira fase é uma idéia benigna, em primeiro lugar, uma idéia boa. Essas características pouco profissionais devem conter alguma coisa de muito boa, eu acho, porque tudo isso, a mera existência de professoras já é uma coisa muito boa, entendeu, quando não há estímulo profissional para que haja professoras. Então eu queria apenas estar dizendo uma coisa carinhosa que elas merecem. O que não quer dizer que eu ache que as coisas devam permanecer assim, ao contrário: eu acho que quanto maior desenvolvimento intelectual e consciência do que elas estão fazendo por essas pessoas, sobretudo mulheres, puderem ganhar, melhor será para elas e para a profissão e melhor será para o ensino no Brasil. Até mesmo para aquela visão mais geral de que a gente estava falando sobre a necessidade de democratização do ensino público no Brasil...*

Monique — *Exatamente.*

Caetano — *Então, a minha posição é nitidamente favorável a uma superação de uma fase amadorística, embrionária do ensino para crianças pequenas. Mas, quando eu disse que deve haver coisas boas é porque eu suponho que há alguma coisa muito delicada, muito profunda nessa questão da ambição moderna de equiparar o homem à mulher nas suas potencialidades como sujeitos sociais, entendeu? Eu acho que esse é um assunto que me interessou desde a minha primeira infância, uma coisa que me interessa desde que eu era criança, que os assuntos que são assuntos do feminismo são assuntos meus...*

Monique — A terceira pergunta é a seguinte: você, como pai do Zeca, se você pudesse fazer uma escola dos seus sonhos, o que você gostaria que a escola oferecesse?

Caetano — *Olha, uma escola dos meus sonhos não teria dificuldade de ser posta em funcionamento, é muito simples: uma escola que ensinasse, fosse limpa, organizada... Não achei basicamente muito difícil educar o meu primeiro filho em escolas, aquela questão que eu enfrentei, eu a descrevi, mais não cheguei a ter grandes dificuldades, nem quando ele foi para uma escola muito careta, ele chegou a ter dificuldades, serviu para ele de complementação, de experiência, de aprendizado também de como as coisas são. Então, não posso dizer que eu particularmente tenha tido dificuldades com escolas, e não penso que venha a ter com o Zeca, necessariamente, porque eu acho, se não houver problemas sérios, as escolas são basicamente fáceis em me satisfazer. É verdade, é fácil para uma escola me satisfazer como pai, porque para mim basta que haja um nível razoável de informação, que os professores se comportem bem, ensinem. Eu não tenho uma idéia muito criativa de como uma escola deve ser, nem preciso ter como pai. O que me preocupa mais é a possibilidade de muitas outras crianças, que nasceram nessa mesma altura que o Zeca nasceu, poderem ter acesso a um ensino razoável, a algum ensino, não é? O maior problema de Zeca para mim não está nem com ele, nem na escola que ele poderá encontrar, eu acho que está mais no número imenso de companheiros de geração dele que não chegarão a nenhuma escola, ou chegarão apenas a freqüentar uma sub-escola por um ano e meio ou dois, e depois terem que sair, ou terminarem saindo. Eu acho que esse é que vai ser o maior problema para Zeca, porque a escola em si, para uma pessoa com os meus meios, no Brasil, eu acho que dificilmente chega propriamente a ser um problema: eu não senti isso com meu primeiro filho e não vejo que eu venha a sentir com o segundo. Eu ouço muito dizer entre pessoas da minha área, quer dizer, até entre pessoas da classe artística, mas sobretudo entre pessoas de alto poder aquisitivo no Brasil, ouço dizer, e tenho visto eles se decidirem por isso, que preferem botar os filhos para estudar em escolas estrangeiras. Então uns estudam em escolas alemãs, outros na americana, outros na escola inglesa. Eu não tenho desejo nenhum de fazer isso, eu até reajo um pouco contra isso. Primeiro porque não sinto problema — como se houvesse uma deficiência nas escolas em que meu filho mais velho estudou — , e depois porque eu tenho um pouco de desconfiança, e até de repulsa mesmo por essa atitude. É mais um agravante da disparidade social brasileira e econômica, esses atos das pessoas de alto poder aquisitivo no Brasil, praticamente só usarem o Brasil para sugar o dinheiro dele, para sugar posses, para poder gastar em outros países e ainda por cima botar os filhos em escolas de outros países. Então, parece que o Brasil como país não existe, gradativamente vai se tornando apenas um lugar que algumas pessoas, muito poucas, sugam de onde as pessoas retiram tudo para gastar em outros lugares. Então eu tenho esse problema; mas a escola, é claro que eu quero, por exemplo, que o Zeca tenha uma escola não muito repressiva, com uma capacidade de permitir que ele desenvolva a individualidade dele, que expresse a personalidade individual dele, mas não acho que isso seja muito difícil de encontrar hoje em dia. Eu gostei das escolas que eu freqüentei. Sei que houve uma queda muito grande na questão da qualidade de ensino e de manutenção de escolas públicas no Brasil — o que eu acho uma tragédia — , e porque eu estudei em escolas públicas, se pudesse haver uma reversão desse quadro eu adoraria; se Zeca já pudesse se beneficiar disso, para mim isso sim seria um sonho.*

Monique — Eu tenho até um sonho...

Caetano — *Mas eu espero até que você tenha, porque é da sua profissão. Eu estou falando com você porque eu adoro esse assunto e para estimular seu próprio pensamento. É por isso que eu estou falando, para você também, eu acho que vale a pena. Mas eu acho que eu próprio não posso contribuir com idéia nenhuma para essas coisas. Eu acho que talvez a nossa conversa sirva a você, mas eu não posso trazer idéias novas a uma atividade à qual eu não estou ligado.*

Monique — Assim como eu não poderia trazer idéias novas para uma canção sua...

Caetano — *É, talvez. Mas você sabe que eu queria ser professor, eu queria ser professor. Eu já lhe disse isso, não é? Se eu não fosse artista, eu ia ser professor. Está bom?*

Monique — Está ótimo!

*Um apólogo**

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que cose?

— Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do Imperador.

— Você, Imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

* Extraído de contos: Uma antologia. Vol. 1 - Machado de Assis. Seleção, introdução e notas de Jonh Gledson, São Paulo, Companhia das Letras, 1998. Apólogo é um tipo de narrativa cujas personagens são, geralmente, animais ou coisas inanimadas, e que encerra uma mensagem de fundo moral.

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana** — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta, para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

** Diana era a deusa da caça na mitologia romana e andava sempre acompanhada de seus cães fiéis, ágeis e velozes.

*Poema em linha reta**

*Álvaro de Campos
(heterônimo de Fernando Pessoa)*

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.
E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas do hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedindo emprestado sem pagar,
Eu que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.
Toda gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...

* Extraído de *Poemas escolhidos*, seleção e organização de Frederico Barbosa. edit. Klick/Editora Klick, 2000, p.134 a 135.

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?
Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?
Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos — mas ridículos nunca
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

*Baleia**

Graciliano Ramos

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa na base, cheia de roscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

— *Vão bulir com a Baleia?*

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo.

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, reboavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçando cobrir o chiqueiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas Sinhá Vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, aperreou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como Sinhá Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga:

— *Capeta excomungado.*

* Extraído de: *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Marconi, São Paulo, Editora Objetiva, 2000.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, zangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e Sinhá Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa demais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinhá Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isso era impossível, levantou os braços e, sem largar o filho, conseguiu ocultar um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando a baraúna e as porteiras, açulando um cão invisível contra animais invisíveis:

— *Ecô! Ecô!*

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se a esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com essa manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos traseiros e inutilizou uma perna de Baleia, que se pôs a latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, Sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na cama, chorando alto. Fabiano recolheu-se.

E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às panelas de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente grande, em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e mosquitos, e quando se levantava, tinha folhas secas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros.

Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteiras, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas.

Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latia: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tornavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beijos torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinham fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera.

Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a esse desastre a impotência em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades. Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde Sinhá Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanções familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto, e a viagem difícil do barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar Sinhá Vitória retirava dali os carvões e as cinzas, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito da Baleia. Do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente Sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

Transcrição dos textos

A menina do chapéu verde*

Era um dia uma menina que só vivia de verde. Ela adorava o verde, a cor verde. Ela foi para uma praça que tinha um bocado de árvores e arrancou umas folhas das árvores lindas. E uma folha "tava" machucada e ela rasgou. A folhinha chorou. A menina do chapéu verde teve pena da coitada da plantinha. Então veio uma ambulância de folhas, levou a folhinha para o hospital e curou-la. E a menina foi embora, viu a cor verde mas não arrancou. E a menina ficou muito feliz que só gostava de verde. A menina do chapéu verde.

Fabiana

Os gatinhos

- gato é fofinho.
- gato é macio.
- gato é gordinho.
- gato é faminto.
- gato é femia.
- gato é macho.
- gato é esta na casa dele.
- gato é um animal.

Edimar

Para discutir e responder

- Qual deles o grupo considera que tem o pior e o melhor "enredo"? Por quê?
- O que os textos dessas crianças revelam sobre o que sabem a respeito da linguagem escrita?
- O que se pode deduzir que seus professores (ou outros adultos) liam para elas na época em que produziram esses textos?

* Extraído de: Lucia Lins Browne Rego, *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, São Paulo, FTD, p. 42.

A menina do chapéu verde

(escrita feita pela criança)

P o i o u i q a o i e
P o i i o e p i e
P o i o i o e u o r
P o n i a e B E P e i p
P o i o i o i o i o i o
P o i o i o i o i o i o

Fabiana, 6 anos e 1 mês

Os gatinhos

(escrita feita pela criança)

Edimar

Os gatinhos

O gato é fofo.

O gato é macio.

O gato é gordinho.

O gato é faminto.

O gato é fêmea.

O gato é macho.

O gato é esta na casa dele.

O gato é um animal

Edimar, 7 anos

*Proposta didática de alfabetização**

Com silabário	Com textos
A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando pouco a pouco do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto).	A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: trata-se de compreender pouco a pouco as regularidades que caracterizam a escrita.
O ponto de partida das situações de ensino é o que se acredita que seja fácil para o aluno aprender primeiro, sendo que há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender.	
	O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio — ou seja, construir conhecimento.
Utiliza-se escritos artificiais para ensinar a ler e escrever.	Utiliza-se textos reais. O texto é o "lugar" de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos.
As atividades de leitura e escrita apóiam-se na memorização de sílabas estudadas e palavras formadas por elas: são atividades de exercitação da memória que, muitas vezes, os alunos realizam sem compreender o sentido do que fazem. O que se coloca como desafio aos alunos, em geral, tem a ver exclusivamente com a capacidade de reter informação na memória.	As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: são atividades desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.

* Este quadro foi organizado para servir de apoio a discussão proposta no Módulo 1 do Curso: não se configura num texto explicativo em si.

CONSIDERA-SE QUE:	
Com silábário	Com textos
Ler é aprender a identificar letras, sílabas, depois palavras e frases para, então, chegar a decifrar textos escolares curtos e simples.	Ler é atribuir significado, e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura (de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação), a partir do conhecimento prévio e dos índices fornecidos pelo texto.
É possível ler somente depois de estar alfabetizado.	
Depois de dominar a "técnica" de ler e escrever, o aluno é capaz de ler e escrever quaisquer tipos de texto. Por isso, durante o processo de alfabetização, nem sempre o aluno tem contato com textos reais e com a linguagem que se usa, de fato, para ler e escrever.	É interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita.
O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo todos os anos e em qualquer classe.	O planejamento deve ser feito em função de uma classe real — portanto, não é totalmente reutilizável de um ano para outro, de uma classe para outra.
O erro deve ser cuidadosamente evitado, para não ser fixado: portanto, a correção é sempre necessária.	
	A classe deve ser heterogênea, pois a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento favorece a aprendizagem e a circulação de informações.

*O papel do professor**

Frank Smith

Tentei mostrar que as crianças "sabem", de maneira implícita, como resolver os problemas de aprendizagem da leitura. E, na realidade, deve-se confiar na capacidade que elas têm de aprender porque os aspectos mais importantes da leitura não podem ser ensinados. Qual é, então, o papel do professor? Qual é a finalidade de "ensinar leitura" na escola?

O que acontece na sala de aula é fundamental para muitas crianças porque pode determinar se elas se tornarão leitores ou não. Colocando uma criança no clube da alfabetização, um professor pode tornar-se uma das pessoas mais importantes na vida do leitor iniciante. As escolas não podem ser vistas como totalmente responsáveis pelo grau de sucesso alcançado pelas crianças ao se alfabetizarem. Entretanto, o papel a ser desempenhado pelos professores é fundamental.

Ajudando, não atrapalhando

Os professores devem, simplesmente, facilitar e promover a admissão de cada criança no clube da alfabetização. As crianças que já chegam à escola membros desse clube, que já se consideram o tipo de pessoa que lê e escreve, devem encontrar muitas oportunidades na escola para se envolverem em todas as atividades proporcionadas aos membros do clube. As crianças que não se tornaram membros antes de ingressar na escola devem encontrar na sala de aula a oportunidade de ser logo conduzidas a ele. A sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura (e escrita) significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração. Nenhuma criança deve ser excluída.

As crianças precisam encontrar sentido na leitura; portanto, os professores devem garantir que a leitura — e a sua aprendizagem — faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-las a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la. Essas observações podem parecer óbvias, se não considerarmos que, na realidade, muito do que é feito na escola — e também por adultos bem intencionados, fora da escola — pode ter a consequência de tornar a aprendizagem da leitura menos compreensível e mais difícil. Como o interesse principal do professor deve ser sempre o de evitar atrapalhar o processo de aprendizagem das crianças, começarei minhas observações sobre o papel dos professores com uma lista de negativas. Denominei os itens da lista de "Maneiras fáceis de tornar difícil a aprendizagem da leitura", porque com muita frequência elas são ditadas aos professores como regras que supostamente ajudam as crianças a ler.

* In *Leitura significativa*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

Impedindo a aprendizagem da leitura

Nove regras para a instrução de leitura que professores e pais não deviam seguir são:

1. Esperar um domínio precoce das regras de leitura. Não existem regras de leitura, pelo menos nenhuma que possa ser especificada com suficiente precisão para fazer de uma criança um leitor. O conhecimento implícito da leitura adquirido pelos leitores experientes foi desenvolvido através da leitura, não através da prática de exercícios. Somente a leitura proporciona a prática necessária em:

- Identificação de palavras à primeira vista (não deduzindo-as letra por letra).
- Utilização do conhecimento prévio e do contexto para identificar palavras e significados com um mínimo de informação visual (não lutando cegamente e sem sentido algum para identificar uma palavra após a outra).
- Previsão, procura do significado, leitura rápida ao invés de lenta, e confiante ao invés de cuidadosa.
- Uso da memória de curto prazo de maneira eficiente evitando que esta fique sobrecarregada onde até mesmo o mais significativo dos textos se transforme em um texto sem sentido.

A maioria dos exercícios que se supõe que ajudem as crianças a ler se tomam úteis — e fáceis — somente depois que a habilidade de leitura for desenvolvida. Os melhores leitores são sempre mais eficientes no conhecimento do alfabeto, recitando os "sons das letras" e misturando os sons para construir palavras, porque essas tarefas se tornam simples com a experiência na leitura. Mas elas são difíceis, se não impossíveis, antes das crianças entenderem o que é leitura.

2. Garantir que as regras de fonologia sejam aprendidas e usadas. As crianças não precisam dominar a fonologia para identificar as palavras que nunca viram escritas anteriormente. A grande complexidade e a pouca confiabilidade das 166 regras e listas de exceções¹ deixam claro que qualquer pessoa deva pensar que a incapacidade para usar a fonologia explique "Por que o Pedro ainda não sabe ler". Depois que uma criança descobre o que é uma palavra em um contexto significativo, aprender a reconhecê-la em outra ocasião é tão simples como aprender a reconhecer um rosto em uma segunda ocasião, e não é necessário saber fonologia. Geralmente é mais fácil descobrir o que é uma palavra, pela primeira vez, perguntando a alguém, escutando outra pessoa lendo a palavra, ou usando o contexto para fornecer uma pista decisiva.

3. Ensinar letras e palavras uma de cada vez, tendo certeza de que uma foi aprendida antes de passar para a seguinte. Outra idéia errada, mas amplamente aceita, é a de que as crianças têm dificuldade em lembrar os nomes de objetos, palavras e letras e que só a repetição constante as ajudará a fixar um nome. As crianças, em torno de 2 anos, aprendem pelo menos mil palavras novas por ano, geralmente após ouvirem a palavra somente uma ou duas vezes. Calcula-se que a criança de 8 anos aprende quase trinta palavras novas por dia. O mérito desse feito tão notável não é conferido a elas porque a aprendizagem acontece sem evidência e esforço algum.

As crianças não aprendem todas essas palavras novas maquinalmente — decorando listas de uma dúzia de palavras novas de cada vez ou fazendo exercícios preparados por adultos. Quando

¹ O autor refere-se à língua inglesa. (N.T.)

crítico a fonologia, não estou recomendando uma abordagem de "palavra-inteira", ou o uso de cartões com palavras aleatórias. As crianças aprendem encontrando sentido nas palavras que são significativas para elas no contexto; aprendem através da compreensão. Não nos tornamos leitores fluentes aprendendo como reconhecer 50 mil palavras escritas, ou mais, à primeira vista; aprendemos a reconhecer todas essas palavras durante o processo de tornarmo-nos leitores fluentes, durante o ato de realizar uma leitura significativa.

4. Fazer da leitura perfeita de cada palavra o seu principal objetivo. Devido ao limite do número de informações visuais que chegam aos olhos, com as quais o cérebro pode lidar, e ao limite do que pode ser retido na memória de curto prazo, a ênfase colocada na informação visual torna difícil a leitura. Para ler de maneira eficiente — e também para aprender a ler — é necessário fazer o máximo de uso daquilo que já sabemos. Geralmente não importa se os leitores não conseguem ler uma ou duas palavras de maneira exata — sempre que estejam procurando sentido — porque o contexto deixará claro se for cometido um erro que faça diferença. Por outro lado, a preocupação com a precisão dirige atenção excessiva às palavras individuais, tratando-as na realidade como se estivessem fora do contexto, provocando saturação no sistema visual. A maioria das crianças parece saber intuitivamente que a leitura é uma questão de entender o significado correto, e não de identificar palavras específicas; sem dúvida, o esforço de dirigir a atenção a palavras isoladas torna a leitura uma atividade difícil e sem sentido.

5. Não estimular a adivinhação; insistir para que as crianças leiam cuidadosamente. Tenho dado ênfase à importância da previsão para a compreensão e para a identificação de palavras desconhecidas. Os leitores eficientes usam o mínimo de informação visual, porque fazer muito esforço para evitar erros terá o efeito paradoxal de impedir a compreensão e a precisão.

Mesmo na aprendizagem da leitura — ou melhor, especificamente na aprendizagem da leitura — a lentidão tem somente uma consequência: aumenta a carga da memória de curto prazo, tornando menos provável a compreensão e, com isso, tornando mais difícil a leitura. Para as crianças, assim como para os leitores fluentes, a única solução prática nos momentos de dificuldade é aumentar a velocidade, continuar a ler e tentar encontrar o sentido geral que possibilitará voltar, se necessário, para identificar ou compreender palavras específicas.

A leitura tem sido descrita como "um jogo de adivinhação", mas eu tento evitar essa expressão, embora ela esteja certa. A palavra adivinhação tem uma conotação negativa para muitos professores e pais. Ela é associada ao comportamento aleatório e impensado, imprudente — ou às tentativas de alcançar algo sem o devido esforço. Previsão — a eliminação de alternativas improváveis — é uma palavra melhor porque faz referência a uma atividade hábil, ao uso do conhecimento prévio para antecipar o futuro. Prever é a base da leitura e da aprendizagem da mesma.

6. Insistir na precisão o tempo todo. Ninguém pode aprender nomes corretamente, seja de cães e gatos, letras ou palavras, a não ser que haja a possibilidade de se estar errado. A base da aprendizagem "experimental", do teste de hipóteses, enfatiza o experimentar as alternativas. As crianças aprendem naturalmente, não decorando ou pela adivinhação irresponsável, mas tentando avaliar a probabilidade de que algo esteja certo. Os adultos que consideram os erros de leitura como transgressões, como algo engraçado ou como estupidez — e que estimulam as crianças a fazer o mesmo — fazem mais do que perceber de maneira errada a natureza básica da leitura. Eles estão bloqueando a principal via de acesso para a aprendizagem da leitura.

Muitos dos erros aparentes cometidos pelas crianças durante a leitura em voz alta não são erros de sentido. Ao contrário, eles refletem uma incapacidade de realizar uma tarefa adicional ao mesmo tempo que lêem à procura do sentido, isto é, falando em uma linguagem que é desconhecida. Não é incomum que um leitor — iniciante ou experiente — leia em voz alta a frase "Ela volta já" como "Ela já volta", ou "Ele não tem dinheiro algum" como "Ele não tem nenhum dinheiro". O leitor está entendendo o significado do texto e colocando-o em uma linguagem familiar, na maneira como ele próprio falaria normalmente. É irracional esperar que as crianças não só entendam o texto mas também falem em voz alta em um registro de linguagem específico que pode parecer forçado, artificial e até mesmo sem sentido.

7. Corrigir erros imediatamente. Uma maneira certa de produzir crianças ansiosas, hesitantes e, portanto, leitores ineficientes é chamar a atenção para os erros no momento em que eles ocorrem. Esse hábito desestimulante é, às vezes, justificado como o "fornecimento de um feedback imediato", mas, na verdade, pode não ser relevante para aquilo que a criança está tentando fazer e pode, a longo prazo, desestimular as crianças a confiarem no seu próprio julgamento de autocorreção quando cometem algum erro.

A correção e a outra "ajuda" podem não somente vir cedo demais, mas podem também ser mal-orientadas. Uma criança lendo em voz alta, e que faz uma pausa antes de uma palavra é, freqüentemente, suprida imediatamente com aquela palavra por uma outra criança ou até pelo próprio professor. Mas a pausa pode não refletir dúvida sobre essa palavra específica. A criança já pode ter feito uma tentativa de identificação silenciosa e pode estar se perguntando sobre o que essa palavra tem a ver com as palavras que acabou de ler ou mesmo com as palavras que já viu mais adiante. Mais uma vez, a ênfase na leitura palavra por palavra pode ter o resultado de levar a criança a acreditar que a leitura é uma atividade na qual o sentido desempenha um papel insignificante.

8. Identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível. Há muitas razões para que as crianças possam parecer estar progredindo pouco no início da aprendizagem de leitura.

Elas podem não ter entendido ainda o que é leitura, podem não estar interessadas na leitura, podem estar apreensivas em relação ao professor ou aos outros adultos que querem que elas leiam, ou podem rejeitar a idéia da escola como um todo. Elas podem não entender a linguagem usada nos livros escolares ou a linguagem que seu professor usa para falar sobre leitura. Podem até ter começado de maneira errada, por exemplo, assimilando a noção de que se elas aprenderem como decodificar e identificar palavras individuais, o sentido tomará conta de si mesmo.

Há dois motivos pelos quais identificar essas crianças como leitores problemáticos — ou de risco, ou com algum distúrbio de aprendizagem — não é uma boa maneira de ajudá-las. O primeiro motivo é que as crianças assim rotuladas tornam-se imediatamente ansiosas e não esperam ter o mesmo desempenho das outras. A percepção geral das suas próprias habilidades sofre e elas se excluem do clube da alfabetização. Tais atitudes são completamente prejudiciais mesmo para leitores competentes. Eles podem começar a se esforçar excessivamente para evitar erros, prestar atenção demais em cada palavra e tomar-se praticamente cegos pela visão túnel e pela sobrecarga na memória de curto prazo. Rotular uma criança como "leitor problemático" cedo demais pode criar um problema onde originalmente não existia nenhum.

O segundo motivo pelo qual o rótulo de "mau leitor" pode ser prejudicial para os aprendizes — durante toda a sua carreira escolar — é que muito freqüentemente a "solução" para esse problema é, em grande parte, o mesmo tratamento que causou a confusão em um primeiro momento. Eles se encontram excluídos do clube da alfabetização mesmo se quiserem fazer parte dele. As crianças identificadas como maus leitores são, geralmente, privadas das oportunidades de ler e recebem a tarefa muito mais difícil de tentar pronunciar palavras isoladas ou palavras em seqüências que não fazem sentido. Os alunos que tiveram problemas de leitura durante anos não precisam mais dos tratamentos que contribuíram para a sua condição.

9. Usar cada oportunidade durante o ensino de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita e insistir também para que falem a língua da maneira mais correta possível.

A capacidade ortográfica não tem relação nenhuma com a capacidade de leitura. Todos nós podemos ler palavras que não podemos escrever, e ser capazes de escrever uma palavra com a ortografia correta ajuda pouco na leitura. Não estou dizendo que a ortografia e outras habilidades da linguagem não sejam importantes, mas sim que elas podem complicar uma tarefa de leitura. Se o objetivo em um determinado momento é ajudar a criança a se tornar um leitor fluente, esperar que a criança se preocupe também em responder perguntas, escrever respostas e evitar erros de ortografia e de gramática é simplesmente sobrecarregar a tarefa de leitura e tornar mais difícil a sua aprendizagem.

Da mesma forma, o inglês, falado é, em grande parte, irrelevante em relação à leitura. As crianças forçadas a se preocuparem com a sua pronúncia enquanto lêem em voz alta não se tornarão melhores leitores. Esperar que as crianças leiam em um estilo que, para elas, é totalmente artificial, contribui para dar-lhes uma idéia totalmente falsa sobre o que é a leitura.

Ajudando as crianças a aprenderem a ler

É provável que surjam duas questões. A primeira poderia ser que é adequado que eu forneça um conjunto de afirmações negativas sobre o que os professores devem se esforçar para evitar, mas o que um professor deve fazer? Se não há muito sentido em fazer exercícios de memorização, o que então deverá ser feito em sala de aula? A segunda pergunta seria que a minha lista de precauções sobre atrapalhar as crianças que estão aprendendo a ler implica que as crianças já são capazes de ler alguma coisa anteriormente.

O que um professor faz com uma criança que não consegue ler nada? Como um professor inicia uma criança no clube da alfabetização? As respostas para as duas perguntas são as mesmas, porque existe basicamente um único problema: como facilitar a leitura para crianças quando elas podem ler muito pouco ou nada. As respostas podem ser resumidas em uma regra de orientação básica para que todos os aspectos do ensino da leitura tornem a aprendizagem de leitura algo fácil, o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças.

Ler em favor das crianças as ajuda a alcançar três objetivos importantes para começar a aprendizagem da leitura e continuar aprendendo a ler:

1. Entender as funções da escrita. É lendo para, ou lendo por um motivo, que as crianças têm a oportunidade de receber o *insight* de que a escrita tem uma finalidade. Não podemos dizer às crianças que a linguagem escrita é uma variação do ambiente e que pode ser tão significativa, útil e satisfatória como a fala. As crianças devem ter a sua própria experiência; elas devem ser colocadas em situações nas quais o *insight* possa se desenvolver.

2. Adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita. As linguagens falada e escrita são colocadas juntas de maneiras distintas. As convenções específicas da linguagem escrita podem torná-la bastante imprevisível e, portanto, difícil de ser compreendida por qualquer pessoa que não esteja familiarizada com elas. Construções comuns nos livros infantis tais como *Que esplêndidos dentes tem o castor ou Pela estrada afora, mãos unidas, corriam Susi e sua amiga* parecem simples e diretas para a maioria de nós, devido a nossa familiaridade com a linguagem escrita, mas esse não é o tipo de linguagem que teríamos muita probabilidade de encontrar no dia-a-dia. A única maneira que as crianças têm de se tomarem familiarizadas com a linguagem escrita, antes que possam ampliar o seu conhecimento lendo sozinhas, é através da leitura que outra pessoa faça para elas.

3. Ter a chance de aprender. É importante ler para as crianças, porém ainda mais importante é ler com elas. As crianças recebem a sua primeira chance de resolver muitos dos problemas de leitura quando elas lêem com um adulto o mesmo texto ao mesmo tempo. Não importa se no início a criança não reconhecer nenhuma das palavras para as quais está olhando; na verdade, é durante o processo de confronto com palavras desconhecidas que elas encontram a motivação e a oportunidade de começar a distinguir e a reconhecer determinadas palavras, da mesma forma que é resolvido o problema do cão e do gato. As crianças que lêem junto com um adulto ou com outro leitor procurarão as palavras que elas conhecem e selecionarão, elas próprias, as demais palavras que querem aprender ou praticar.

Uma mudança interessante tem lugar quando um adulto e uma criança lêem juntos. No início, os olhos da criança vagam pelas páginas e depois seguem juntos atrás enquanto a criança se esforça para entender alguma coisa sobre a relação existente entre os sinais na página e o que está sendo dito — o adulto está lendo para a criança. Mas à medida que a criança desenvolve uma certa capacidade de leitura — especialmente se a passagem que está sendo lida for de um poema ou de uma história que a criança conhece bem — o movimento dos olhos da criança passa à frente da voz do leitor. A criança começa a ler independentemente da ajuda do adulto — o adulto está lendo com a criança. A situação não é diferente de aprender a andar de bicicleta. Enquanto a criança precisa da ajuda do adulto, ela pedala mais devagar do que o impulso que é dado pelo adulto. Mas à medida que a competência e a confiança se desenvolvem, a criança tende a dar impulso antes do adulto, até que finalmente é capaz de andar sozinha. A criança não precisa mais do adulto.

Não há porque temer que uma criança que é ajudada no início venha a se tornar preguiçosa ou dependente dos adultos. A criança capaz de suceder o adulto na leitura não irá se satisfazer em ficar para trás, assim como aquela que aprendeu a andar de bicicleta. O domínio fornece o seu próprio incentivo. As crianças que podem amarrar seus próprios sapatos dificilmente toleram adultos que insistam em fazê-lo para elas.

Encontrando sentido em todos os tipos de escrita

Quando enfatizo a importância da leitura para as crianças, não quero dar a impressão de estar falando somente sobre livros. Na verdade, considero que a grande ênfase dada aos livros na escola pode, muitas vezes, ser um obstáculo. Na verdade, os únicos livros que devem ser lidos para as crianças ou que elas devem ler são aqueles que realmente despertam o seu interesse, que contêm rimas e histórias fascinantes, e não a prosa desinteressante e artificial a que muitas crianças são obrigadas a prestar atenção, como por exemplo, ler sobre um dia entediante na vida de duas crianças fictícias ou então ler frases do tipo "vovó viu a uva".

A escrita que oferece aos leitores iniciantes as melhores percepções sobre a significação da linguagem escrita geralmente está fora dos livros, no mundo mais pessoal e próximo das suas próprias vidas. As crianças podem aprender mais sobre as bases da leitura lendo o nome da marca de um posto de gasolina, as palavras em um papel de bala ou a experiência do seu próprio nome sob o capuz do seu casaco do que de uma diversidade de livros e exercícios. No ambiente natural, fora da escola, as palavras escritas não existem para serem associadas ao som, mas ao sentido. Escritas em um quadro na sala de aula ou impressas na ilustração de um livro, as letras B-O-L-A-S não têm função, não têm utilidade. Mas quando as mesmas letras estão em uma loja ou na tampa de uma caixa de brinquedos, indicam um importante significado "É aqui onde estão as bolas".

A riqueza da escrita significativa no ambiente da criança pode ser lida para elas não como um obstáculo ou como uma exigência, mas de uma forma tão casual e natural como os objetos do seu ambiente são chamados. Assim como se diz a uma criança "Olhe que cachorro grande" ou "Olhe o avião", os adultos podem dizer "Aqui diz 'mostarda'" e "Esse sinal diz 'perigo'". A simples prática dará às crianças a oportunidade de adquirir *insights*, de gerar idéias e testar hipóteses sobre leitura enquanto permanecem livres para selecionar e controlar aquilo que elas têm mais probabilidade de aprender sempre que fizer um maior sentido para elas. Nessas circunstâncias, as crianças aprendem escrita e leitura da mesma maneira que elas aprenderam a linguagem oral, sem esforços evidentes e sem necessidade de ensino formal.

Leitura na escola

Difícilmente a imersão total em uma escrita significativa é uma experiência típica para muitas crianças na escola; nem todas as condições que facilitam a aprendizagem podem ser facilmente transferidas para a sala de aula. É difícil para os professores imitar a riqueza da escrita que ocorre naturalmente no mundo externo, um exemplo das muitas diferenças que existem entre a escola e o mundo em geral e que pode confundir bastante as crianças.

Entretanto, há muitas maneiras pelas quais as crianças podem ter experiências com a linguagem escrita que são interessantes e significativas para elas na escola. Os professores podem tentar garantir que as crianças tenham oportunidade de ler freqüentemente — ou de ouvir — histórias que tenham um apelo intrínseco e que despertem a sua atenção naturalmente. Os professores também podem fazer uso freqüente da escrita para produzir uma atividade significativa, tanto durante uma brincadeira (atendendo em uma loja, publicando um jornal) como durante a rotina diária.

Materiais e produtos impressos que façam sentido para as crianças no mundo exterior podem ser trazidos para a sala de aula. E há uma série de maneiras de enfatizar a linguagem escrita nas atividades escolares, por exemplo, na identificação das diversas salas de aula, escritórios, banheiros e salas de recreação, armários e cabides (identificações estas que são, geralmente, colocadas a uma altura inacessível aos olhos das crianças). Cardápios são uma fonte significativa, assim como os cartazes, notas, placas indicativas, mapas, catálogos, horários e listas telefônicas, especialmente se eles puderem ser produzidos em um formato que as crianças possam manusear com facilidade, com letras que elas possam distinguir facilmente e em uma linguagem que elas possam entender. Esses e outros materiais conhecidos podem não somente ser usados para ajudar as crianças a aprender mais sobre leitura, mas podem também oferecer a única oportunidade que muitas crianças poderão ter de aprender a usar ou encontrar sentido nos materiais por si próprios. E, logicamente, muito desse material pode ser produzido pelas crianças. Ninguém nunca aprendeu a usar uma lista telefônica durante uma palestra; a experiência com uma tarefa específica, com uma ajuda amigável em situações significativas, torna possível a aprendizagem de qualquer habilidade.

Ao mesmo tempo que se oferece muito material impresso significativo, o material sem sentido pode ser removido de cena. Pode haver alguma justificativa ocasional para o uso de letras individuais e até de palavras isoladas como parte da decoração, assim como as listas de palavras úteis (como dias da semana ou meses do ano) podem, em certas ocasiões, ter valor como referência. Mas, em geral, a tendência deve ficar restrita à decoração das paredes com folhas escritas, cuja única função é dar a impressão de um ambiente educacional, tanto para os adultos quanto para as crianças. Geralmente há pouca necessidade de um frenesi de decoração alfabética às custas de janelas, quadros e até mesmo às custas dos relaxantes pedaços de parede em branco.

Logicamente, fornecer um ambiente rico em material impresso e esforçar-se para evitar interferência na habilidade natural da criança para a aprendizagem não se constitui em um "programa" ou "sistema" para ensinar a ler. Não posso fornecer um relatório sobre todas as diferentes metodologias de leitura. A única conclusão a ser tirada da análise que fiz é que ninguém pode confiar em um pacote sobre uma prateleira ou solicitar um editor para ensinar leitura. A leitura não é ensinada por prescrições. Há centenas de programas de ensino de leitura, muitos dos quais têm pouca relevância para isso. E até os programas mais sensíveis representarão uma pequena ajuda para manter as crianças ocupadas enquanto elas estão aprendendo a ler.

A leitura não pode ser ensinada como a aritmética geralmente é (nem sempre com sucesso, também), como uma seqüência de unidades que podem ser assinaladas e dadas por sabidas no momento em que as crianças mostram proficiência em cada uma. O "ensino sistemático" raramente atinge a superfície da leitura.

Os professores devem tomar as suas próprias decisões sobre o que precisa ser feito. A questão não deve ser "Qual o método que devo usar?" mas "Como devo decidir o que fazer agora?". Não afirmo que não deve haver fonologia; somente que a fonologia possui uma complexidade excessiva e que devemos esperar que as crianças aprendam na medida em que elas possam encontrar sentido no ensino. Não disse que não se deve ensinar o alfabeto às crianças (isso ajuda na comunicação sobre a linguagem escrita entre professores e crianças), mas enquanto elas não tiverem uma boa idéia do que é a leitura, a aprendizagem dos nomes das letras é uma atividade totalmente sem sentido. O interesse deve sempre estar naquilo que faça sentido para a criança, algo que não pode ser antecipado por alguém que não conheça essa criança. Não podemos esperar que "especialistas" distantes tomem decisões pelos professores.

Certamente não estou argumentando que os professores não devam conhecer os instrumentos da sua atividade, os inúmeros programas, materiais e "atividades" que estão disponíveis para serem utilizados. O treinamento que os professores recebem sobre leitura pode ser totalmente restrito a palestras e demonstrações sobre diferentes programas e métodos. Frequentemente o que falta é algum tipo de discussão sobre a natureza da leitura, para que os professores possam decidir como e quando usar determinado método. Os professores, geralmente, não sabem que tipo de programa poderiam seguir — quanto, por exemplo, uma criança pode realmente aprender dos exercícios fonéticos ou dos exercícios de combinações dos diferentes sons — nem sabem o custo que esse tipo de programa pode ter para a criança em termos de sobrecarga da memória, visão túnel, aprendizagem decorada, tédio ou confusão. A tarefa de aula é, comumente, ensinar a tarefa prescrita pelo programa ou pelo currículo, não trazendo respostas para o aluno nem auxiliando no ensino da leitura. Os professores devem ser capazes de fazer discriminações, e isto requer tanto familiaridade com os programas como conhecimento do processo de leitura. Eles devem ser capazes de ver o que faz sentido.

Enquanto os professores não puderem impedir as crianças de se envolverem em atividades inúteis ou de se submeterem a testes ritualistas, eles poderão, pelo menos, explicar a diferença às crianças. As crianças entendem que elas podem ser solicitadas a fazer algo somente para ficarem quietas ou porque alguma autoridade arbitrária assim o deseja. A tragédia acontece quando as crianças são levadas a acreditar que a atividade desagradável é a leitura.

Muitas crianças aprenderam a ler sem programas ou materiais especiais, e muitas outras aprenderam apesar do ensino formal. Tudo o que eu disse sobre leitura neste livro é contrário às abordagens que exijam ensino seqüencial e constantes avaliações e é, portanto, contrário ao ensino que os professores devem, provavelmente, receber em seus próprios treinamentos.

Problemas do ensino programático

Tenho criticado os programas diversas vezes neste livro, e até mais vigorosamente em outras obras. Talvez seja o momento de explicar exatamente a que me refiro quando uso o termo programas, porque eles tendem a ser mal orientados, quando não totalmente errados, e porque, mesmo assim, estão tão presentes na educação e podem tornar-se ainda mais presentes.

Considero programas, ou ensino programático, qualquer esforço de qualquer pessoa de fora da sala de aula para determinar sistemática e antecipadamente o que os professores e alunos devem fazer na sala de aula. O ensino programático envolve, tipicamente, atividades predeterminadas, exercícios, pré-requisitos, perguntas e respostas, respostas certas e erradas, pontos, notas, testes (muitos testes), objetivos, comportamentos iniciais, objetivos a serem atingidos, níveis de critérios e "responsabilidade". Esse tipo de ensino raramente envolve a criança em tarefas de leitura significativa (a não ser na mente do criador do programa). A linguagem escrita que é demonstrada e à qual a criança deve prestar atenção tende a ser fragmentada, descontextualizada e trivial.

Quando são usados "textos autênticos" ou "livros reais", eles provavelmente serão "simplificados", alterados e desvalorizados, contendo muitas páginas cheias de comentários inúteis e interrogações intrusas. Se esses aspectos dos programas ensinam alguma coisa sobre a linguagem escrita, é que ela é problemática e sem sentido e não merece atenção séria. Muitos criadores de programas, incrivelmente, acreditam que a leitura pode ser ensinada a uma criança em um espaço determinado de tempo — em monitores de computador ou no papel.

Tudo isso é a antítese da admissão da criança no clube da alfabetização. Nenhum dos exercícios e testes do ensino programático formal demonstram que a linguagem escrita seja significativa ou útil; sua única finalidade é a de atingir seus próprios fins educacionais. A única razão evidente para que a criança preste atenção à tarefa é para livrar-se dela, receber uma nota ou porque o professor assim o exige.

Por que, então, o ensino da leitura usa tanto os programas? Por que os sistemas escolares compram programas em escalas massivas (as quais são a única razão pela qual as editoras os produzem)? Uma razão é que as escolas são instituições estranhas — poderíamos até afirmar que elas são planejadas para evitar a formação de clubes. Elas estão fechadas para o mundo significativo externo, com crianças segregadas em grupos tão homogêneos em idade e habilidade que elas, freqüentemente, são incapazes de prestar ajuda umas às outras, sob a supervisão de um professor isolado que tem pouco tempo para se envolver pessoalmente em atividades alfabetizadoras que valham a pena e que as crianças possam observar. Alguns professores sentem que necessitam de atividades programáticas só para manter a calma, para fugir do caos.

Uma segunda razão para a proliferação de programas de ensino é a inércia. O ensino sistematizado tem sido usado durante tanto tempo que muitas pessoas não conseguem imaginar ensinar sem ele (assim como muitos professores não conseguem imaginar que a aprendizagem aconteça sem testes constantes e outras formas de avaliação, embora estas não sejam as características da maneira pela qual as crianças aprendem a falar e a fazer outras coisas fora da escola). As escolas de educação treinam novos professores para que dependam de programas, às vezes porque os professores não conhecem nada melhor, às vezes porque eles podem dizer que é o que as escolas querem ou porque é assim que as escolas são.

Uma terceira razão para o ensino programático é um grave erro tanto na teoria como na prática — a crença de que a competência pode ser construída um pouco de cada vez em seqüências arbitrárias. Analise detalhadamente todas as coisas que um leitor competente pode fazer (é assim que a crença funciona), depois ensine estas coisas uma de cada vez a um iniciante e ele se tornará um leitor competente. Os leitores conhecem o alfabeto, então ensine o alfabeto. Eles podem usar a fonologia, então ensine fonologia. Os leitores parecem saber sobre o que você está falando quando faz referência a letras, palavras e sentenças, então ensine a definição de letras, palavras e sentenças. Tudo isso ignora como ou por que os bons leitores adquiriram a sua habilidade de leitor, em primeiro lugar. A leitura torna você um bom conhecedor do alfabeto, da fonologia e de todo o resto. Os membros do clube da alfabetização deixam todas as habilidades disponíveis às crianças. Mas a insistência em separar habilidades e pré-requisitos para a alfabetização simplesmente mantém a criança fora do clube.

Os professores precisam de programas caso não acreditem que as crianças vão aprender e se temem que o envolvimento com a linguagem escrita não seja suficiente para promover a aprendizagem da leitura nas crianças. E as pessoas de fora da sala de aula insistem em programas quando não acreditam que os professores ensinam e sentem que eles devem ser controlados a cada passo do caminho.

O desafio de ensinar a ler

A análise da leitura contida neste livro não pode mudar imediatamente o mundo para os professores. Não espero que todos os professores achem fácil ou até mesmo possível colocar em prática os novos *insights* adquiridos. Os professores podem sentir que têm poucas escolhas sobre aquilo que realmente fazem em sala de aula e que estão presos dentro de um número limitado de programas e procedimentos. Eles podem trabalhar sobre premissas inadequadas com muitas crianças em ambientes de competição, ansiedade e até mesmo de hostilidade. Uma freqüente necessidade de testes, avaliações e demonstrações de "responsabilidade" pode induzir a tensão e o medo do fracasso tanto no professor quanto na criança.

Os professores devem achar difícil mudar o seu comportamento pelas mais diversas razões, inclusive a pressão dos pais, as expectativas dos administradores, a resistência dos colegas ameaçados por qualquer sugestão de destruição da tradição educacional, o peso morto do seu próprio treinamento e os rituais diários e a frustração em sala de aula. A idéia de que a aprendizagem deve ser facilitada para as crianças e que não deve representar "desafios" (um sinônimo de dificuldade) pode ofender o puritanismo arraigado — que infecta crianças e pais — enquanto uma aula na qual todos estão lendo alguma coisa que os interesse pessoalmente poderá ser criticada por ser um lugar onde não está sendo feito nenhum "trabalho".

Os professores podem não ter o tempo necessário para pensar sobre uma mudança fundamental ou sobre o apoio moral de que eles precisam para passar por isso. A maioria das crianças não são anjos — elas não ficam quietas prestando atenção ao que o professor gostaria que elas aprendessem, demonstrando uma cooperação que pode parecer ter estado implícita nas discussões deste livro ou que é dada como certa por muitos dos programas formais. As crianças podem ser apáticas, agressivas, distraídas ou teimosas por razões pelas quais nenhuma quantidade de aprendizagem ou compreensão por parte do professor possa fazer muito. Esses são problemas para o ensino da leitura, mas eles não mudam a natureza da mesma ou a maneira como ela deve ser aprendida.

Apesar de todas as limitações sobre o que os professores podem fazer, eles ainda são muito melhores tendo conhecimento sobre o que facilita a aprendizagem da leitura e o que interfere com ela. Uma nova compreensão não irá mudar diretamente o mundo para os professores, mas pode proporcionar-lhes confiança para tentar realizar algumas modificações, ou simplesmente para seguir a tendência. Entender por que determinadas condições ou atividades tornam tanto a aprendizagem como o ensino mais difíceis pode aliviar a ansiedade e minimizar as conseqüências para os professores e para os alunos, principalmente em termos de auto-estima.

Finalmente, os professores de leitura podem achar que os alunos precisam fazer a maioria de suas tarefas fora da sala de aula, ensinando aos pais, administradores e políticos a verdadeira maneira pela qual as crianças aprendem a ler, e demonstrando que eles, os professores, sabem melhor como os alunos podem ser ajudados.

Resumo

Os professores devem garantir que todas as crianças sejam admitidas no clube da alfabetização, onde elas podem ver a linguagem escrita empregada de maneiras diferentes, úteis e significativas. A precisão e os exercícios não devem ser enfatizados às custas da significação para o aluno; eles são uma conseqüência e não um pré-requisito da experiência de leitura. Os professores devem proteger-se e também proteger os seus alunos dos efeitos de programas e testes que podem convencê-los de que ler é algo sem sentido, sofrido e inútil, ao invés de ser algo satisfatório, útil e freqüentemente divertido.

*Aprender nunca é o que se espera!**

Quando um homem começa a aprender, ele nunca sabe muito claramente quais são seus objetivos. Seu propósito é falho; sua intenção, vaga. Espera recompensas que nunca se materializarão, pois não conhece nada das dificuldades da aprendizagem.

Devagar, começa a aprender... A princípio, pouco a pouco; depois em porções maiores. E logo seus pensamentos entram em choque. O que aprende nunca é o que imaginava, de modo que começa a ter medo — aprender nunca é o que se espera. Cada passo da aprendizagem é uma difícil tarefa, e o medo que o homem sente começa a crescer impiedosamente, sem ceder. Seu propósito torna-se um campo de batalha.

O homem depara-se, então, com o primeiro de seus inimigos naturais: o medo! Um inimigo terrível, traiçoeiro, difícil de vencer — permanece oculto em todas as voltas do caminho, rondando, à espreita. E se o homem foge apavorado, seu inimigo terá posto fim a sua busca: jamais aprenderá, jamais virá a ser um homem de conhecimento. Talvez torne-se um tirano ou uma pobre criatura apavorada e inofensiva: de qualquer forma, estará vencido. Seu primeiro inimigo terá destruído os seus desejos.

Para vencer o medo, o homem não pode fugir — deve desafiá-lo e, a despeito dele, deve dar o passo seguinte na aprendizagem. Deve ter medo plenamente. É esta a regra!

Assim, chega o momento em que seu primeiro inimigo começa a recuar. O homem vai sentindo-se seguro de si. Seu propósito torna-se mais forte. Aprender já não é uma tarefa aterradora. Quando chega esse momento feliz, pode dizer, sem hesitar, que derrotou seu primeiro inimigo natural. Uma vez que vence o medo, o homem fica livre dele o resto da vida, porque adquire clareza de espírito, uma clareza que suplanta e apaga o medo... Já conhece os seus desejos, sabe como satisfazê-los, pode antecipar os novos passos na aprendizagem, uma clareza viva cerca tudo. E sente que nada se lhe oculta.

Estará, então, o homem diante do seu segundo inimigo: a clareza! Essa clareza de espírito, que é tão difícil conquistar, elimina o medo, mas também cega. Obriga-o a nunca duvidar de si. Dá-lhe a segurança de que pode fazer o que bem entender, pois vê tudo claramente. Ele é corajoso, porque adquiriu clareza de espírito, não se intimida diante de nada porque a possui. Mas tudo isso é um engano... Se sucumbir a esse poder de faz-de-conta, o homem terá sucumbido a seu segundo inimigo. Vai precipitar-se quando deveria ser paciente ou vai ser paciente quando deveria precipitar-se. E tateará com a aprendizagem até acabar incapaz de aprender qualquer coisa mais. A clareza, pela qual pagou tão caro, nunca mais se transformará em trevas ou em medo (é uma conquista definitiva!), mas, se não a dominar, o homem não aprenderá nem desejará mais nada.

Para não ser vencido, o homem terá que agir com a clareza como agiu com o medo: terá que desafiá-la — e usá-la apenas para ver. E esperar com paciência, calcular com cuidado os novos passos: deve pensar, acima de tudo, que a sua clareza é quase um erro — e virá o momento em

* Texto adaptado por Rosaura Soligo, com base no depoimento do índio Don Juan ao antropólogo Carlos Castañeda, em *A erva do diabo*, Ediouro, São Paulo, 1968.

que compreenderá que ela é apenas um ponto diante de sua vista. Assim o homem terá vencido o seu segundo inimigo e estará numa posição em que nada mais poderá prejudicá-lo. Isso não será um engano, não será um ponto diante de sua vista: será o verdadeiro poder! Saberá, a esta altura, que o poder que vem buscando há tanto tempo é seu, enfim. Pode fazer o que quiser com ele. Seu aliado está às suas ordens. Seu desejo é ordem. Consegue ver tudo o que está a sua volta.

Está agora o homem diante do seu terceiro inimigo: o poder! Esse é o mais forte de todos os inimigos e, naturalmente, diante dele o mais fácil é ceder — afinal de contas, com poder, o homem é realmente invencível, pode tudo comandar... Começa correndo riscos calculados e termina estabelecendo regras, porque é um senhor.

Um homem nesse estágio quase nem nota que está frente a frente com o inimigo. E, de repente, sem saber, certamente terá perdido a batalha. Seu inimigo o terá transformado num ser cruel e caprichoso. Embora jamais perca a clareza e o poder, se for derrotado pelo poder, morrerá sem saber manejá-lo. Alguém, nessas condições, não tem domínio sobre si e não sabe quando ou como usar o poder que possui.

A derrota, por algum desses inimigos, é sempre uma derrota final: uma vez que dominam o homem, não há nada mais a fazer — uma vez que ele cede, está liquidado. No entanto, se a despeito de uma atitude de fraqueza, a princípio, ele consegue retomar a batalha, isso significa que ainda é possível ser um homem de conhecimento. O indivíduo é derrotado quando não tenta mais e se abandona.

Para vencer o terceiro inimigo, o homem terá que desafiá-lo propositadamente. Terá que conquistar a compreensão de que o poder que parece ter adquirido, na verdade, nunca é seu. Terá que tratar com cuidado e lealdade tudo o que aprendeu. Se conseguir ver que a clareza e o poder, sem controle, são piores do que os erros, ele chegará a um ponto em que tudo estará controlado: saberá quando e como usar o poder — e assim o terá dominado.

O homem estará, então, no fim da sua jornada de conhecimento e, quase sem perceber, encontrará seu último inimigo: a velhice! Esse inimigo é o mais cruel de todos: o único que não se consegue derrotar por completo, mas apenas afastar temporariamente.

É o momento em que o homem não tem mais receios, não tem mais impaciências de espírito...

Um momento em que todo o seu poder está controlado e que ele sente um desejo irresistível de descansar... Se ceder completamente a seu desejo de deitar-se e esquecer, se afundar-se na fadiga, terá perdido a última batalha e o seu inimigo o reduzirá a uma criatura velha e débil. Seu desejo de sair de cena dominará toda a sua clareza, o seu poder e a sua sabedoria. Mas se, ao contrário, o homem sacode a fadiga e vive seu destino completamente, então poderá ser considerado um homem de conhecimento, nem que seja no breve momento em que consegue lutar contra o seu último inimigo invencível.

Esse momento de clareza, poder e conhecimento é o suficiente!

*A moça tecelã **

Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

* Extraído de *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1982, p. 12-6.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele lhe poderia dar.

— Uma casa maior é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Por que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve chegava, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — disse. E antes de trancar a porta à chave advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seus tecidos. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Língua

Caetano Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para prosa
Assim como o amor está para amizade
E quem há de negar que esta lhe é
Superior
E deixa os portugueses morrerem à mingua
"Minha pátria é minha língua"
Fala, Mangureira!
Fala!

Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode
Esta língua?

Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
E o falso inglês relax dos surfistas
Sejamos imperialistas
Vamos na velô da dicção choo choo de
Carmem Miranda
E que o Chico Buarque de Holanda nos
Resgate
E – xequemateexplique-nos Luanda

Ouçamos com atenção os deles e os delas
Da TV Globo
Sejamos o lobo do lobo do homem

Adoro nomes
Nomes em ã
De coisas como Rã e imã
Nomes de nomes
Como Maria da fé, Scarlet Moon
Chevalier,
Glauco Matoso e Arrigo Barnabé
Arrigo Barnabé, Arrigo Barnabé, Arrigo
Barnabé,
Flor do Lácio...

Se você tem uma idéia incrível
É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão
Blitz quer dizer corisco
Hollywood quer dizer Azevedo
E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o
Recôncavo
Meu medo!
A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria: tenho mátria
Eu quero é frátria
Poesia concreta e prosa caótica
Ótica futura
Ta craude brô você e tu lhe amo
Que é que eu faço, nego?
Bote ligeiro
Samba-rap, chic-left com banana
Será que ele está no Pão de Açúcar
Nós canto-falamos como quem inveja
Negros
Que sofrem horrores no gueto do Harlem
Livros, discos, vídeo à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem

Quando o planejamento faz a diferença

Bete é professora da rede pública municipal de ensino e trabalha no primeiro ciclo, principalmente com a 1ª. série, tendo como objetivo a alfabetização das crianças. Há muito tempo que alfabetiza usando a cartilha e exercícios que ela mesma prepara, tendo como referência as atividades propostas nos livros didáticos.

No início do ano letivo de 1999, numa reunião pedagógica, a coordenadora propôs aos professores que socializassem suas propostas de trabalho previstas para o ano.

Bete começou seu relato dizendo que a proposta que tinha para as turmas de 1ª série era que ao final do ano elas soubessem todas as sílabas simples e algumas complexas, que pudessem ler textos simples. Acrescentou dizendo que pretendia desenvolver essas atividades através da cartilha que adotou junto com as outras professoras da mesma série e também de outros exercícios que prepararia no mimeógrafo, utilizando alguns modelos de livros didáticos.

Bete começou a contar como trabalhava, porém em nenhum momento consultou o seu planejamento. Na verdade, não via necessidade para isso, até porque o planejamento que fazia tinha mais uma função burocrática do que qualquer outra. Ele não a instrumentalizava no dia-a-dia, não orientava a tomada de decisões sobre sua prática pedagógica. O que importava era a lista de atividades que ela trazia no seu caderno, porque ela sim era útil e mostrava o que pretendia realizar com as crianças na sala de aula.

Diante do relato feito por Bete, a coordenadora fez o seguinte comentário:

— Pelo que pude entender, Bete, seu objetivo é que as crianças aprendam as sílabas simples, algumas complexas e que saibam ler pequenos textos. E que a forma pela qual pretende alcançá-lo é através dos exercícios da cartilha e outros parecidos. Seu objetivo se limita à compreensão do sistema alfabético. Falta incluir outros importantes, como: que as crianças saibam fazer uso da linguagem tanto oral como escrita, adequando-as aos diferentes destinos que essas linguagens possam ter; que compreendam os textos tanto orais como escritos que são utilizados em diferentes situações cotidianas. Além disso, é também necessário que seja definida previamente qual a qualidade de escrita que se espera que os alunos produzam ao finalizar uma primeira série.

Bete ouviu o que disse a coordenadora e perguntou como seria então o trabalho em sala de aula que "desse conta" de tais objetivos.

A coordenadora lhe propôs trabalhar alfabetização com textos, e não com sílabas.

Bete ficou surpresa com tal proposta e, ao mesmo tempo, curiosa. Querendo saber mais sobre o assunto comentou:

— Tenho interesse em aprender mais sobre como ensinar meus alunos, mas o que sei fazer são

atividades como, por exemplo, ligar um desenho à primeira sílaba do seu nome, formar palavras com determinadas sílabas etc. Preocupo-me em trazer atividades diferentes, que dão prazer às crianças. Aliás, esse é mais um de meus objetivos: que as atividades sejam prazerosas e bem variadas, como caça-palavras (das palavras já estudadas na cartilha), carta enigmática, jogos de dominó com sílabas ou de memória e outras. Tento diversificar as propostas de atividades que preparei no curso de magistério, troco com minhas parceiras aquelas que envolveram mais os alunos e garanto o trabalho com textos, que são os que reproduzo dos livros didáticos. Até preparei uma pasta com todas essas atividades e a cada ano acrescento outras. Você não acha que com elas estou alfabetizando com textos?

Ouvindo o que Bete disse, a coordenadora comunicou a ela e ao grupo que durante um mês, nas reuniões de formação, ela desenvolveria os Parâmetros em Ação de Alfabetização e, então, poderiam conhecer, estudar e discutir como poderia ser desenvolvido um trabalho com os textos em sala de aula.

Bete ficou curiosa em saber o que seria afinal alfabetizar com textos. Pensou que sua proposta de trabalho para o ano era basicamente o trabalho com a cartilha, a partir do qual era certo que seus objetivos seriam alcançados. Mas o que a coordenadora trazia para essa reunião eram outros objetivos. Comentou então que, se tivesse alguma mudança na sua prática, precisará do apoio da coordenadora, até porque os pais questionariam, uma vez que na primeira reunião do semestre ela já tinha dito a eles como as crianças deveriam chegar ao final do ano. E será que, com esses outros objetivos, as crianças iriam aprender da mesma forma?

Ao mesmo tempo que participava das reuniões em que a coordenadora estava desenvolvendo os PCN de Alfabetização, continuava com sua prática de sala de aula. Com o passar das reuniões, Bete começou a entender a importância do caderno de textos, de desenvolver projetos e atividades de alfabetização, que, diferentes da cartilha, favorecem a compreensão do sistema de escrita, porém tendo como base os textos, e não mais as sílabas. Aos poucos, arriscou algumas mudanças em sua prática.

Ao final de 1999, avaliando tudo o que fez, percebeu que ofereceu muitas oportunidades que seus alunos não tiveram antes. Por exemplo, a leitura diária, a ida periódica à biblioteca da escola e até um pequeno projeto de língua escrita, que foi a confecção de um livro de receitas. A partir daí, colocou-se como meta fazer uma proposta de trabalho, um planejamento diferente para o ano 2000.

Junto com uma parceira da 1ª série, listaram em seus cadernos que trabalhariam com o caderno de textos, caderno de escrita, as atividades de alfabetização que tivessem como base o texto, e não as sílabas, a leitura feita pela professora e/ou pelos alunos diariamente e pelo menos três projetos na área de Língua Portuguesa.

Na reunião pedagógica do começo do ano, levou a lista do que pretendia trabalhar com as crianças.

A coordenadora sabia que, como Bete havia se envolvido com as discussões feitas no ano anterior — que inclusive a haviam ajudado a propor novas atividades para seus alunos —, iria nesse novo ano letivo trazer outras idéias. Mas percebeu que o que Bete trazia era novamente uma lista de atividades. Será que ela sabia a serviço de quais objetivos elas deveriam ser desenvolvidas? Achou melhor não colocar essas questões e continuou a reunião, onde Bete fazia, entusiasmada, o relato sobre seu planejamento para 2000.

Assim que terminou, e os outros professores dos demais ciclos também, a coordenadora fez a seguinte proposta para o grupo:

— Pessoal, pelo que vimos, todos vocês estão propondo novas alternativas ao trabalho que vinham desenvolvendo até o ano passado, o que é muito bom. Mas é necessário informar os pais sobre a proposta para esse ano e precisa ser uma informação mais detalhada. É preciso que eles saibam por que vocês vão trabalhar com a leitura diariamente, por que adotarão um caderno de texto e outro de escrita, trabalharão com projetos, enfim, explicar o que está por trás da decisão de vocês.

— Mas como faremos isso? — perguntou Bete.

— Tenho uma idéia. Vocês leram uma lista de propostas, que tal agora escreverem, para cada uma delas, por que vocês vão desenvolvê-las? E principalmente, o que esperam dos alunos ao final do ano após esse trabalho?

O grupo achou a idéia razoável e de certa maneira fácil.

Bete começou seu trabalho, listou as seguintes propostas:

Leitura

- Caderno de leitura
- Ouvir histórias
- Empréstimos de livros
- Ler e/ou ouvir textos informativos
- Sala de leitura

Escrita

- Reescrita de textos
- Criação de textos
- Caderno de escrita
- Cópia
- Atividades que favoreçam o entendimento do sistema alfabético de escrita

Percebeu que sabia explicar como fazer cada uma dessas atividades, aliás, tinha muitas sugestões, mas não conseguia explicar para que servia cada uma, e era isso que teria de fazer na reunião de pais. Para eles, não precisava entrar nos detalhes do tipo de atividade, até porque se perguntassem por que ela optou por essas atividades ela não saberia como responder. Bete se deu conta de que lhe faltava clareza dos objetivos de cada uma dessas propostas. Faltava discutir uma questão anterior a essa, que era: o que os alunos devem saber ao final da 1ª série, que capacidades eles devem ter desenvolvido nesse período?

Foi então que Bete percebeu que uma lista de atividades não define por si só a intenção da prática pedagógica. Que num planejamento anual devem constar primeiramente os objetivos, que por sua vez devem se articular em torno das capacidades que os alunos devem desenvolver, e que agora, sim, entendia como um planejamento com essa estrutura poderia, de fato, ser um instrumento para seu trabalho.

Bete levou essas questões para o grupo na reunião e constatou que as suas dúvidas eram comuns ao grupo.

A coordenadora sugeriu que usassem como subsídio os Parâmetros Curriculares, que ajudam a definir os objetivos de que eles estavam sentindo necessidade. O que precisavam era adequá-los à realidade da escola em que trabalhavam.

O grupo retomou a sua tarefa e na reunião seguinte pôde compor um planejamento único do primeiro ciclo, articulado com os objetivos apontados para o segundo ciclo.

Agora, todos do grupo sabiam o que e para que estavam fazendo o que escolheram fazer. Os objetivos compartilhados pelos professores auxiliaram na tomada de decisões quanto às melhores atividades, na discussão das muitas dúvidas que apareceram durante o ano e principalmente para avaliarem em julho, na primeira reunião do segundo semestre, o que tinham alcançado e o que ainda precisavam alcançar.

Bete, seus colegas e a coordenadora sabem que esse planejamento anual não é fixo, que sofrerá alterações no início do próximo ano e sempre será modificado. As mudanças serão impulsionadas pela reflexão que os professores farão sobre o trabalho que estão realizando, pela socialização das dúvidas e incertezas e pela busca de soluções, tanto individual como coletivamente. Assim como aconteceu no início de 1999, que trouxe para o ano seguinte mudanças significativas na prática dos professores.

Tanto Bete como seu grupo reconheceram que a necessidade do registro do trabalho que realizavam mostrou o quanto sabiam pouco sobre a intenção pedagógica que orientava as suas práticas em sala de aula. Reconheceram também que é fundamental esse registro, tanto para que se tenha um grupo de professores que trabalham para alcançar objetivos comuns, como para tomar as melhores decisões que resultem na aprendizagem dos alunos. Estavam agora se fortalecendo como um coletivo.

Contribuições à prática pedagógica -5

Este texto não integra a Coletânea de Textos disponível na Internet porque refere-se conteúdo dos vídeos que integram as unidades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, portanto, só fazem sentido para os participantes do Curso.

*Planejar é preciso**

Rosa Maria Antunes de Barros

O planejamento sempre foi um instrumento importante para o ser humano, em qualquer setor da vida em sociedade: no governo, na empresa, no comércio, em casa, na igreja ou na escola. Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar.

Nem sempre nos damos conta de como o planejamento está presente em nosso dia-a-dia. Até mesmo uma ida ao mercado requer planejamento, para evitar compras desnecessárias e excessos no orçamento.

Mas isso não afasta os imprevistos, que fazem parte da vida e também são esperados em um planejamento – às vezes, são eles que dão "aquele tom", isto é, mais realce e qualidade àquilo que estamos pretendendo.

Mas, e na escola, como é o planejamento?

Para muitos, é o cumprimento de uma exigência burocrática de diretores e supervisores de ensino. Muitos professores reclamam pelo tempo que "perdem" elaborando um plano do trabalho e muitas vezes nem chegam a consultá-lo ao longo do ano. Um documento preparado com esse espírito com certeza não tem função no cotidiano, pois não atende a uma necessidade prática. E o que acaba acontecendo, então? De tudo um pouco.

Alguns professores dão aulas de improviso: "Na hora eu resolvo o que vou trabalhar com os alunos".

Outros transformam o livro didático em plano de trabalho e dizem: "É mais prático, não tenho tempo para ficar inventando novidades".

Outros, ainda, copiam todos os anos o mesmo plano: "Afinal, para que mudar? Ninguém vai ler mesmo! "

E há aqueles que fazem pequenas modificações nos planos anteriores, nem sempre muito significativas.

Um planejamento de verdade

Mas não podemos deixar de falar dos professores que, para elaborar seu planejamento, levam em conta:

- o tipo de aluno que a escola pretende formar;

* In Cadernos da TV Escola - Português, MEC/SEED, 2000.

- exigências colocadas pela realidade social;
- resultados de pesquisas sobre aprendizagem;
- contribuições das áreas de conhecimento e da didática.

Para esses professores, o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos. Vejamos como isto acontece com Fátima, uma professora de 1ª série.

Fátima é professora há dezoito anos e, a cada ano, sente necessidade de aprimorar seu trabalho.

Além disso, apesar de dar aula em duas classes, sempre achou tempo para ler materiais que considera significativos para sua prática e, com frequência, participa de cursos de atualização.

A certa altura, achou que era preciso pensar em uma nova forma de planejar o trabalho. Compartilhou sua insatisfação com seus colegas e todos, juntos, resolveram que o plano daquele ano não seguiria o esquema convencional.

E o que fizeram de tão diferente? Na verdade, não mudou muita coisa aparentemente; como qualquer plano, esse também incluía objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação.

Mas Fátima não estava tão preocupada com o conteúdo do plano, e sim com a maneira de elaborá-lo, de forma a torná-lo útil de fato para ela e seus colegas.

Na escola em que Fátima trabalhava, os professores tiveram dois dias de reunião, antes do início das aulas, para discutir os objetivos da escola e preparar as atividades dos primeiros quinze dias de aula. Nessas duas semanas, os professores teriam a chance de conhecer seus alunos, identificar suas dificuldades e seu nível de conhecimento. Feito isso, haveria cinco dias de planejamento da série.

Quando os professores se reuniram, após os primeiros quinze dias de aula, a diretora resolveu organizar as reuniões de planejamento por área (reivindicação feita no ano anterior), discutindo os objetivos de cada uma delas. Para ajudar nessa discussão, levou os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação. Depois disso, os professores se reuniram por ciclo e, considerando o diagnóstico feito em cada classe, traçaram os objetivos da área para aquele ano, no ciclo e nas respectivas séries.

Definidos os objetivos, levantaram a próxima questão: como proceder para atingi-los? No caso de Língua Portuguesa, Fátima comentou a importância do trabalho com linguagem oral e linguagem escrita.

O grupo de professores resolveu, então, discutir o que cada um sabia a respeito. Enquanto isso, foram folheando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, chamando a atenção uns dos outros para alguns trechos que enriqueciam a discussão. Por fim, decidiram fazer uma lista do que achavam fundamental utilizar e produziram um relatório, com tudo que haviam discutido: objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação. Estava pronto um plano de ensino útil.

Outra idéia interessante, sugerida por Fátima, foi o planejamento da rotina semanal. Ela e os colegas listaram quais as áreas a ser trabalhadas naquele ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física – e cada professora planejou a rotina de sua própria classe.

Em seguida, planejaram como distribuir o trabalho de Língua Portuguesa dentro do horário previsto. Além de especificar o gênero de texto, precisariam definir as atividades – ler, ouvir, escrever de memória, reescrever, criar, revisar. Ficou assim:

- Leitura pelo professor de diferentes tipos de texto.
- Leitura pelos alunos – inclusive propostas para alunos ainda não-alfabetizados.
- Produção de texto (oral ou escrito) coletiva e individual.

Organizaram as atividades de Língua Portuguesa para a primeira semana, tendo como preocupação central garantir a realização de todas as atividades necessárias, com diferentes tipos de texto. A tabela que fizeram pode servir de exemplo:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor de textos narrativos ¹	Leitura pelo professor de textos poéticos ²	Leitura pelo professor de textos narrativos	Leitura pelo professor de textos informativos ou instrucionais	Leitura pelo professor de textos narrativos
Leitura pelos alunos de textos poéticos - poemas, músicas, parlendas, quadrinhas: ordenação e identificação palavras	Leitura pelos alunos preenchimento de cruzadinha com banco de palavras	Leitura pelos alunos preenchimento de classificação segundo algum critério	Leitura pelos alunos de história em quadrinhos: leitura e ordenação	Leitura pelos alunos de pequenos trechos de histórias ou acontecimentos
Escrita Individual	Escrita Coletiva	Escrita Individual	Escrita Coletiva	Escrita Individual

¹ Por exemplo: histórias, fábulas, piadas...

² Por exemplo: poemas, letras de música, quadrinhos

Bons resultados

Esse planejamento simplificou bastante o trabalho de todos que, assim, ganharam mais tempo para debater outras questões importantes: o trabalho em grupo, por exemplo.

O exemplo dado é apenas uma ilustração das vantagens de um trabalho planejado coletivamente, de um projeto curricular elaborado e desenvolvido de forma compartilhada. São essas práticas que contribuem para o prazer de ensinar cada vez mais e melhor.

Em suas discussões, os professores descobriram que a maneira de organizar os grupos na classe depende de várias coisas; depende do objetivo da atividade proposta, dos conhecimentos prévios dos alunos e da possibilidade de os alunos cooperarem entre si.

Organizar o trabalho a partir desses critérios foi um exercício difícil, mas os professores acreditavam no que estavam fazendo e isso garantiu o envolvimento de todos. Começaram a avaliar o que não dava certo, a discutir novos encaminhamentos e a reformular a prática pedagógica de acordo com as necessidades identificadas.

Assim transcorreu o ano. As reuniões quinzenais se tornaram mais produtivas e foram ocorrendo reformulações no plano de trabalho, resultantes do aprendizado dos professores com cursos, leituras, discussões coletivas, análise das propostas realizadas na sala de aula e outras atividades.

Foi um ano trabalhoso, mas muito mais gratificante.

*Conto de verão nº 2: bandeira branca **

Luís Fernando Veríssimo

Ele, tirolês. Ela, odalisca. Eram de culturas muito diferentes, não podia dar certo. Mas tinham só quatro anos e se entenderam. No mundo dos quatro anos todos se entendem, de um jeito ou de outro. Em vez de dançarem, pularem e entrarem no cordão, resistiram a todos os apelos desesperados das mães e ficaram sentados no chão, fazendo um montinho de confete, serpentina e poeira, até serem arrastados para casa, sob ameaças de jamais serem levados a outro baile de Carnaval.

Encontraram-se de novo no baile infantil do clube, no ano seguinte. Ele com o mesmo tirolês, agora apertado nos fundilhos, ela de egípcia. Tentaram recomeçar o montinho, mas dessa vez as mães reagiram e os dois foram obrigados a dançar, pular e entrar no cordão, sob ameaça de levarem uns tapas. Passaram o tempo todo de mãos dadas.

Só no terceiro Carnaval se falaram.

— Como é teu nome?

— Janice. E o teu?

— Píndaro.

— O quê?!

— Píndaro.

— Que nome!

Ele de legionário romano, ela de índia americana.

Só no sétimo baile (pirata, chinesa) desvendaram o mistério de só se encontrarem no Carnaval e nunca se encontrarem no clube, no resto do ano. Ela morava no interior, vinha visitar uma tia no Carnaval, a tia é que era sócia.

— Ah.

Foi o ano em que ele preferiu ficar com a sua turma tentando encher a boca das meninas de confete, e ela ficou na mesa, brigando com a mãe, se recusando a brincar, o queixo enterrado na

* Extraído de: *Os melhores contos brasileiros*, organizado por Ítalo Mariconi. Rio de Janeiro, Objetiva, 2000, p. 582 a 585.

gola alta do vestido de imperadora. Mas quase no fim do baile, na hora do Bandeira Branca, ele veio e a puxou pelo braço, e os dois foram para o meio do salão, abraçados. E, quando se despediram, ela o beijou na face, disse "Até o Carnaval que vem" e saiu correndo.

No baile do ano em que fizeram 13 anos, pela primeira vez as fantasias dos dois combinaram. Toureiro e bailarina espanhola. Formavam um casal! Beijaram-se muito, quando as mães não estavam olhando. Até na boca. Na hora da despedida, ele pediu:

— Me dá alguma coisa.

— O quê?

— Qualquer coisa.

— O leque.

O leque de bailarina. Ela diria para a mãe que o tinha perdido no salão.

No ano seguinte, ela não apareceu no baile. Ele ficou o tempo todo à procura, um havaiano desconsolado. Não sabia nem como perguntar por ela. Não conhecia a tal tia. Passara um ano inteiro pensando nela, à vezes tirando o leque do esconderijo para cheirá-lo, antegozando o momento de encontrá-la outra vez no baile. E ela não apareceu. Marcelão, o mau elemento da sua turma, tinha levado gim para misturar com o guaraná. Ele bebeu demais. Teve que ser carregado para casa. Acordou na sua cama sem lençol, que estava sendo lavado. O que aconteceu?

— Você vomitou a alma — disse a mãe.

— Era exatamente como se sentia. Como alguém que vomitara a alma e nunca a teria de volta. Nunca. Nem o leque tinha mais o cheiro dela.

Mas no ano seguinte, ele foi ao baile dos adultos no clube — e lá estava ela! Quinze anos. Uma moça. Peitos, tudo. Uma fantasia indefinida.

— Sei lá. Bávara tropical — disse ela, rindo.

Estava diferente. Era só o corpo. Menos tímida, o riso mais alto. Contou que faltara no ano anterior porque a avó morrera, logo no Carnaval.

— E aquela bailarina espanhola?

— Nem me fala. E o toureiro?

— Aposentado.

A fantasia dele era de nada. Camisa florida, bermuda, finalmente um brasileiro. Ela estava com um grupo. Primos, amigos dos primos. Todos vagamente bávaros. Quando ela o apresentou ao grupo, alguém disse "Pindaro?!", e todos caíram na risada. Ele viu que ela estava rindo também. Deu uma desculpa e afastou-se. Foi procurar o Marcelão. O Marcelão anunciara que levaria várias garrafas presas nas pernas, escondidas sob as calças da fantasia de sultão.

O Marcelão tinha o que ele precisava para preencher o buraco deixado pela alma. Quinze anos, pensou ele, e já estou perdendo todas as ilusões da vida, começando pelo Carnaval. Não devo chegar aos 30, pelo menos não inteiro. Passou todo o baile encostado numa coluna adornada, bebendo o guaraná clandestino do Marcelão, vendo ela passar abraçada com uma sucessão de primos e amigos de primos, principalmente um halterofilista, certamente burro, talvez até criminoso, que reduzira sua fantasia a um par de calças curtas de couro. Pensou em dizer alguma coisa, mas só o que lhe ocorreu dizer foi "pelo menos o meu tirolês era autêntico" e desistiu. Mas, quando a banda começou a tocar Bandeira Branca e ele se dirigiu para a saída, tonto e amargurado, sentiu que alguém o pegava pela mão, virou-se e era ela. Era ela, meu Deus, puxando-o para o salão. Ela enlaçando-o com os dois braços para dançarem assim, ela dizendo "não vale, você cresceu mais do que eu" e encostando a cabeça no seu ombro. Ela encostando a cabeça no seu ombro.

Encontraram-se de novo 15 anos depois. Aliás, neste Carnaval. Por acaso num aeroporto. Ela desembarcando, a caminho do interior, para visitar a mãe. Ele embarcando para encontrar os filhos no Rio. Ela disse "quase não reconheci você sem fantasias". Ele custou a reconhecê-la. Ela estava gorda, nunca a reconheceria, muito menos de bailarina espanhola. A última coisa que ele dissera fora "preciso te dizer uma coisa", e ela dissera "no Carnaval que vem" e no Carnaval seguinte ela não aparecera. Explicou que o pai tinha sido transferido para outro estado, sabe como é, Banco do Brasil, e como ela não tinha o endereço dele, como não sabia nem o sobrenome dele e, mesmo, não teria onde tomar nota na fantasia de falsa bávara...

— O que você ia me dizer, no outro Carnaval? – perguntou ela.

— Esqueci – mentiu ele.

Trocaram informações. Os dois casaram, mas ele já se separou. Os filhos dele moram no Rio, com a mãe. Ela, o marido e a filha moram em Curitiba, o marido também é do Banco do Brasil... E a todas essas ele pensando: digo ou não digo que aquele foi o momento mais feliz da minha vida, Bandeira Branca, a cabeça dela no meu ombro, e que todo o resto da minha vida será apenas o resto da minha vida? E ela pensando: como é mesmo o nome dele? Péricles. Será Péricles? Ele: digo ou não digo que não cheguei mesmo inteiro aos 30, e que ainda tenho o leque? Ela: Petrarco. Pôncio. Ptolomeu...

*Para Maria da Graça**

Paulo Mendes Campos

Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: Alice no País das Maravilhas.

Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.

A realidade, Maria, é louca.

Nem o papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: "Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?".

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. "Quem sou eu no mundo?" Essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrares essa charada, tão entranhada em ti mesma como os teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira.

A sozinha (esquece essa palavra que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: "Estou tão cansada de estar aqui sozinha!". O importante é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta.

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes conseqüências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos. Apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo.

Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem de ser grave.

A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes por dia: "Oh, I beg your pardon!". Pois viver é falar de corda em casa de enforcado. Por isso te digo, para a tua sabedoria de bolso: se gostas de gato, experimenta o ponto de vista do rato. Foi o que o rato perguntou a Alice: "Gostaria de gatos se fosses eu?".

* Extraído de: *Para gostar de ler* (volume 4 - crônicas) Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, São Paulo, Ática/Edição Didática.

Os homens vivem apostando corrida, Maria. Nos escritórios, na política, nacional e internacional, nos clubes, nos bares, nas artes, na literatura, até amigos, até irmãos, até marido e mulher, até namoradas, todos vivem apostando corrida. São competições tão confusas, tão cheias de truques, tão desnecessárias, tão fingindo que não é, tão ridículas muitas vezes, por caminhos tão escondidos, que quando os atletas chegam exaustos a um ponto, costumam perguntar: "A corrida terminou! Mas quem ganhou?". É bobice, Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não irá saber quem venceu. Se tiveres de ir a algum lugar, não te preocupes a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre aonde quiseres, ganhaste.

Disse o ratinho: "Minha história é longa e triste!". Ouvirás isso milhares de vezes. Como ouvirás a terrível variante: "Minha vida daria um romance". Ora, como todas as vidas vividas até o fim são longas e tristes, e como todas as vidas dariam romances, pois o romance é só o jeito de contar uma vida, foge, polida mas energicamente, dos homens e das mulheres que suspiram e dizem "Minha vida daria um romance!" Sobretudo dos homens. Uns chatos irremediáveis, Maria.

Os milagres sempre acontecem na vida de cada um e na vida de todos. Mas, ao contrário do que se pensa, os melhores e mais fundos milagres não acontecem de repente, mas devagar, muito devagar. Quero dizer o seguinte: a palavra depressão cairá de moda mais cedo ou mais tarde. Como talvez seja mais tarde, prepara-te para a visita do monstro, e não te desesperes ao triste pensamento de Alice: "Devo estar diminuindo de novo". Em algum lugar há cogumelos que nos fazem crescer novamente.

E escuta esta parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho que tomou um camundongo por um hipopótamo. Isso acontece muito, Mariazinha. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: o camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte. É isso mesmo. A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos.

O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor.

Toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para humor mais ou menos barato que a gente gasta na rua com os outros; uma caixa média para humor que a gente precisa ter quando está sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma; por fim, uma caixinha preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou de vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos umas drogas ou muito bacanas. Cuidado, Maria, com as grandes ocasiões.

Por fim, mais uma palavra de bolso: às vezes uma pessoa se abandona de tal forma ao sofrimento, com uma tal complacência, que tem medo de não poder sair de lá. A dor também tem seu feitiço, e este se vira contra o enfeitado. Por isso Alice, depois de ter chorado um lago, pensava: "Agora serei castigada, afogando-me em minhas próprias lágrimas".

Conclusão: a própria dor deve ter a sua medida. É feio, é imodesto, é vão, é perigoso ultrapassar a fronteira de nossa dor, Maria da Graça.

*Uma noite no paraíso**

Ítalo Calvino

Era uma vez dois grandes amigos que, de tanto que se queriam, haviam feito um juramento: quem casasse primeiro deveria chamar o outro para padrinho, mesmo que se encontrasse no fim do mundo.

Depois de algum tempo, um dos amigos morre. O outro, devendo casar, não sabia como fazer e pediu conselhos ao confessor.

— Negócio complicado — disse o pároco —, você deve manter a sua palavra. Convide-o mesmo estando morto. Vá até o túmulo e diga o que tem a dizer. Ele decidirá se vem ou não.

O jovem foi até o túmulo e disse:

— Amigo, chegou o momento, vem para ser meu padrinho!

Abriu-se a terra e pulou fora o amigo.

— Claro que vou, tenho que manter a promessa, pois se não a mantiver não sei quanto tempo terei que ficar no purgatório.

Vão para casa e depois à igreja para o matrimônio. A seguir veio o banquete de núpcias e o jovem morto começou a contar histórias de todo tipo, mas não dizia uma palavra sobre o que vira no outro mundo. O noivo não via a hora de lhe fazer umas perguntas, mas não tomava coragem. No final do banquete, o morto se levanta e diz:

— Amigo, já que lhe fiz este favor, você tem que me acompanhar um pouquinho.

— Claro, por que não? Porém, espere, só um momentinho, pois é a primeira noite com minha esposa...

— Certamente, como quiser!

O marido deu um beijo na mulher.

— Vou sair um instante e volto logo. — E saiu com o morto.

Falando de tudo um pouco, chegaram ao túmulo. Abraçaram-se.

O vivo pensou: "Se não lhe perguntar agora, não pergunto nunca mais", tomou coragem e lhe disse:

* Extraído de: Ítalo Calvino. *Fábulas italianas*. Tradução: Nilson Maulin, São Paulo, Companhia das Letras.

— Escute, queria lhe perguntar uma coisa, a você que está morto: do outro lado, como funciona?

— Não posso dizer nada — respondeu o morto. — Se quiser saber, venha você também ao Paraíso.

O túmulo se abriu, e o vivo seguiu o morto. E logo se encontravam no Paraíso. O morto o levou para ver um belo palácio de cristal com portas de ouro, cheio de anjos que tocavam e faziam dançar os beatos, e são Pedro, que tocava contrabaixo. O vivo estava de boca aberta e quem sabe quanto tempo teria ficado ali se não tivesse de ver todo o resto.

— Agora, vamos a outro lugar! — disse-lhe o morto, e o levou a um jardim onde as árvores, em vez de folhas, tinham pássaros de todas as cores que cantavam. — Vamos em frente, o que faz aí encantado? — E o levou a um prado onde os anjos dançavam, alegres e suaves como namorados. — Agora vou levá-lo para ver uma estrela!

Não se cansaria nunca de admirar as estrelas; os rios, em vez de água, eram de vinho e a terra era de queijo.

De repente, caiu em si:

— Ouça, compadre, já faz algumas horas que estou aqui em cima. Tenho que voltar para minha esposa, que deve estar preocupada.

— Já está cansado?

— Cansado? Sim, se pudesse...

— E muito mais haveria para descobrir!

— Tenho certeza, mas é melhor eu voltar.

— Como preferir. — E o morto o acompanhou até o túmulo e depois sumiu.

O vivo saiu do túmulo e não reconhecia mais o cemitério. Estava todo cheio de monumentos, estátuas, árvores altas. Sai do cemitério e, no lugar daquelas casinhas de pedra meio improvisadas, vê grandes palácios e bondes, automóveis, aviões. "Onde é que vim parar? Terei errado o caminho? Mas como está vestida esta gente!"

Pergunta a um velhinho:

— Cavaleiro, esta aldeia é...?

Sim, é esse o nome desta cidade.

— Bem, não sei por que, não consigo me situar. Saberia me dizer onde fica a casa daquele que se casou ontem?

— Ontem? Estranho, trabalho como sacristão e posso garantir que ontem ninguém se casou!

— Como? Eu me casei! — E lhe contou que acompanhara ao Paraíso um padrinho seu que morrera.

— Você está sonhando — disse o velho. — Essa é uma velha história que contam: do marido que acompanhou o padrinho até o túmulo e não voltou; e a mulher morreu de desgosto.

— Não, senhor, o marido sou eu!

— Ouça, a única solução é que vá conversar com nosso bispo.

— Bispo? Mas aqui na aldeia só existe um pároco.

— Nada disso. Há muitos anos que temos um bispo. — E o levou até o bispo.

O bispo, quando o jovem lhe contou o que lhe acontecera, lembrou-se de uma história que ouvira quando rapaz. Pegou os livros, começou a folheá-los: há trinta anos, não; cinquenta anos, não; cem, não; duzentos, não. E continuava a folhear. No final, numa folha toda rasgada e gordurosa, encontra justamente aqueles nomes.

Aconteceu há trezentos anos. O jovem desapareceu no cemitério e a mulher dele morreu de desgosto. Leia aqui se não acredita!

— Mas sou eu.

— E você esteve no outro mundo? Conte-me como é!

Porém, o jovem ficou amarelo como a morte e caiu. Morreu assim, sem poder contar nada do que vira.

Sobre a avaliação

Todo risco

*A possibilidade de arriscar é que nos faz homens.
Vôo perfeito
no espaço que criamos.
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos.
Certeza
de que não somos pássaros
e que voamos.
Tristeza
de que não vamos
por medo dos caminhos...*

Damario da Cruz, Bahia

Caro professor, cara professora

Entendemos a avaliação como parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos, e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Ao longo deste primeiro Módulo, foram propostos vários trabalhos pessoais e várias atividades em grupo, todos eles importantes para o aprofundamento sobre o assunto estudado e para análise das aprendizagens individuais. Chegamos ao final do módulo e, para fecharmos esta primeira jornada de estudos e reflexões, vocês realizarão uma avaliação individual.

Este será o processo avaliativo de todos os módulos, ou seja, além das atividades de avaliação (individuais ou em grupo) propostas nas unidades, os módulos serão concluídos com uma produção individual. Nesse sentido, a avaliação assume tanto a função de orientar o processo de aprendizagem como a de certificar o domínio de conhecimentos, ou a atribuição de competências de forma conclusiva. Essas produções finais marcam a passagem de um estado menor para um estado maior de conhecimento.

O conjunto de atividades avaliativas contribui para o professor refletir sobre suas aprendizagens e sua compreensão dos conteúdos abordados. O objetivo é que, progressivamente, ele possa auto-regular seu processo de aprendizagem, possa tomar decisões coerentes com sua crença sobre ensino e aprendizagem, possa refletir sistematicamente sobre sua prática, reconhecendo-se como um pensador, um intelectual, capaz de tomar decisões autonomamente e de integrar os marcos referenciais para que toda essa tessitura propicie melhores aprendizagens.

Para o professor assumir essa postura, é preciso que tenha consciência educativa. Essa consciência está intimamente relacionada com a autoria e pressupõe respostas para algumas questões como: o que ensinar, por que ensinar, para que ensinar, como avaliar. Na ausência dessas respostas, o professor não atribui sentido, não consegue sustentar sua prática. Por isso, as análises e reflexões seguem dando vida ao que não pode ser estático. Seguimos buscando trilhas verdadeiras, mas não a verdade absoluta.

Muito bem. Vamos à avaliação individual do Módulo 1. A descrição da proposta é o Texto M1U11T5 da Coletânea.

Descrição da proposta de avaliação

Imaginem que vocês são responsáveis por responder as cartas dos professores que chegam mensalmente na editora de uma revista sobre alfabetização. Nestas cartas, os professores apresentam dúvidas de vários tipos: sobre hipóteses de escrita e de leitura, sobre concepção de ensino e aprendizagem, sobre estratégias de leitura, sobre intervenções pedagógicas adequadas, entre outras. A proposta é que vocês escolham uma pergunta de cada um dos blocos listados abaixo e respondam como se fosse para uma revista especializada. Portanto, procurem certificar-se das informações mais precisas, dos exemplos mais adequados e dos fundamentos necessários.

1º Bloco de perguntas

1. Na minha experiência como alfabetizadora, já pude entender a importância do trabalho com os textos e reconheço a capacidade das crianças em escrever mesmo antes de estarem alfabetizadas. No entanto, acho que facilitaria o processo de aprendizagem, realizar exercícios com letras e sílabas, pois acredito que aprenderiam mais rápido. Vocês concordam comigo? Por quê?
2. Na minha classe tenho alguns alunos que escrevem de uma maneira que não consigo entender. Por exemplo, o Paulo ao escrever uma lista de animais, fez o seguinte:

PUOLA para macaco

OLPUP para elefante

AUOLP para formiga

ULAPO para boi

Já a Gabriela escreveu assim:

AELAMNPOILNUY para macaco

OLPMBVC para elefante

GBIELVOPK para formiga

PLMT para boi

Quando pedi para lerem, eles fizeram de forma global, quer dizer, leram do início ao fim sem fazer nenhuma relação da fala com a escrita. Penso às vezes, que esses alunos têm algum tipo de atraso. Já pensei em indicar uma avaliação médica ou psicológica para os pais. Não sei o que fazer para ensiná-los. O que vocês sugerem?

3. Tenho lido que é importante que os alunos escrevam antes de estarem alfabetizados. Não consigo entender qual a vantagem dessa proposta. Por que pedir para escrever se ninguém pode ler o que foi escrito? O que os alunos aprendem com isso?

2º Bloco de perguntas:

1. É possível dizer que as hipóteses de leitura são as mesmas que as hipóteses de escrita? Ou seja, existem hipóteses de leitura pré silábica, silábica...? Expliquem melhor isso para mim.
2. Eu observei na minha sala que, dois alunos leram uma lista com os nomes de personagens das histórias conhecidas. Fiquei intrigada, pois eles não estão alfabetizados. Como puderam ler se ainda não sabem decodificar tudo?
3. Pedir para os alunos lerem quando ainda não sabem ler, não provoca um sentimento de fracasso e incompetência, já que não o fazem convencionalmente? Esse não é um desafio muito grande para eles?
4. Trabalho em dois períodos, em um deles sou professora da Educação Infantil e no outro de Jovens e Adultos. Reflito sobre minha prática profissional e consigo explicar o que faço e porque faço de determinada maneira. Porém, não tenho clareza sobre estas duas questões:
 - É possível crianças pequenas conseguirem produzir textos oralmente sem saber ler e escrever? Essa capacidade não está vinculada ao fato de estarem alfabetizadas?
 - Por que os adultos não alfabetizados que estão em contato frequente com a leitura e escrita, principalmente nas grandes cidades, não aprenderam a ler e escrever?