

Laís Pereira de Oliveira



1290001132



TCC/UNICAMP OL4p

**A prática da leitura na biblioteca e suas relações
no processo de alfabetização dos alunos da
primeira série do ensino fundamental**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação/ Unicamp, sob orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

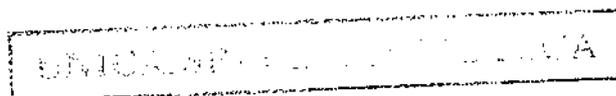
Campinas
2002

1290001132

Laís Pereira de Oliveira

**A prática da leitura na biblioteca e suas relações
no processo de alfabetização dos alunos da
primeira série do ensino fundamental**

Campinas
2002



UNIDAD	EE
Nº CHEQUE	
TCC-UNICAMP	
	OL4t
VL	
TOR	1132
PR	111/2003
CL	x
PR	1100
DA	27 01 04
Nº	Pib=3083120

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Guedes Pinto

Segunda Leitora: Prof^a Dr^a Roseli A. Cação Fontana

Dedico este trabalho a meus pais ,
Nilson e Sílvia, por todo o apoio
que me deram.

Agradeço...

à professora Ana Lúcia, pela importante orientação dada a esta pesquisa e por ter acreditado no nosso trabalho;

à professora Roseli, por ter acompanhado e participado de muitos momentos do trabalho realizado na biblioteca e por ter aceitado o convite para ser a segunda leitora desta pesquisa;

às colegas do curso de Pedagogia da Unicamp: Cíntia, Daniela Ardel, Daniela Anjos, Karina, Márcia, Patrícia e Raquel, pelo companheirismo e trabalho durante o projeto na biblioteca;

à professora da primeira série pela ajuda e apoio a esse trabalho;

às crianças da primeira série pelo convívio e por terem possibilitado a realização deste estudo;

aos meus pais, pois sem o seu apoio, seria impossível a realização dessa pesquisa;

à minha irmã;

ao Tiago pelo apoio e compreensão durante a fase da pesquisa;

à minha amiga Raquel pelo apoio e por dividir comigo todos os momentos vividos durante a graduação;

à minha amiga Daniela Ardel pelo companheirismo e apoio durante toda a graduação;

ao PIBIC/SAE, pelo financiamento dessa pesquisa.

Sumário

Resumo.....	1
O surgimento de um projeto na biblioteca.....	2
Situando a problemática da alfabetização.....	4
A prática da leitura: uma prática sócio cultural.....	10
O trabalho de campo.....	14
Um estudo de caso.....	14
Referencial teórico.....	14
Materiais utilizados no trabalho de campo.....	16
Cronograma.....	17
As dificuldades.....	18
Biblioteca: importante espaço de contato com a linguagem escrita.....	21
Cartas para bruxa: entendendo a função dialógica da linguagem escrita.....	24
O corpo leitor: as apropriações da prática da leitura.....	37
As apropriações da linguagem escrita.....	42
A construção de textos: trabalhando com a linguagem no seu contexto real de uso.....	49
Conclusão.....	57
Bibliografia.....	58

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as relações entre um projeto de desenvolvimento da prática da leitura no espaço de uma biblioteca escolar com crianças de primeira série do ensino fundamental e o processo de alfabetização vivido por elas. Também está no escopo desse trabalho discutir a dinâmica que envolve a formação dos leitores iniciantes. Dessa forma, possui os seguintes objetivos específicos:

- 1) Compreender como se constitui o processo de formação do aluno-leitor através da observação de seus gestos e comportamentos envolvidos na apropriação da prática da leitura.
- 2) Analisar as relações que se constituem entre o sujeito leitor iniciante e o texto.
- 3) Investigar os diversos aspectos existentes na relação entre o projeto de leituras na biblioteca e o processo de alfabetização dos alunos.

Para isso, este estudo tem como referência teórica a corrente da História Cultural, baseando-se principalmente no pensamento de Certeau (1994) e Chartier (1999).

Assim, a pesquisa desenvolveu-se junto aos alunos de uma classe de primeira série do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Campinas. Em parceria com a professora da classe estudada fui responsável pelo acompanhamento semanal de frequência da biblioteca da escola. Assim, procurei focalizar os diversos fatores que se inter-relacionam na formação inicial do sujeito leitor e escritor.

O SURGIMENTO DE UM PROJETO DE LEITURA NA BIBLIOTECA

O nascimento desse trabalho de leitura na biblioteca foi provocado por uma consideração feita pela diretora da escola pesquisada na qual enfatizava que um trabalho de estágio deveria ser bom para o estagiário, mas também para a escola em questão. Esse é um assunto bastante discutido no curso de Pedagogia e nas escolas que acolhem os estagiários. Na maioria das vezes os estágios são realizados através de simples observações em que o estagiário se comporta como um mero espectador do trabalho da professora. Pensando nessas questões, propus para duas colegas do curso de Pedagogia da Unicamp que realizássemos um trabalho mais ativo dentro dessa escola e que pudesse trazer alguma contribuição positiva.

A escolha por um trabalho de leitura realizado na biblioteca foi influenciada pela orientadora dessa pesquisa, que na época era nossa professora da disciplina "Metodologia do Ensino Fundamental". Assim, junto ao estágio dessa disciplina iniciamos o projeto de leitura na biblioteca no segundo semestre do ano de 2000.

A primeira etapa desse trabalho realizou-se com a organização da biblioteca da escola, que se encontrava, na época em que lá chegamos, suja e desorganizada. Assim, antes de levarmos as crianças para esse espaço, realizamos a limpeza das estantes e a organização dos materiais de leitura disponíveis.

Depois de organizado e considerado "adequado" para sua utilização, esse espaço possibilitava aos alunos acesso a diferentes tipos de materiais de leitura, como livros de literatura, livros didáticos, enciclopédias, revistas e gibis. Deixávamos os alunos livres para escolher e ler aqueles materiais que mais lhes interessavam. Além disso, realizávamos também atividades de "rodas de leitura", na qual utilizávamos principalmente a literatura infantil.

O projeto rapidamente mostrou resultados: muitos dos alunos que no início haviam dito que não se interessavam pela leitura passaram a ler freqüentemente e até nos pediram para que déssemos continuidade ao trabalho. As professoras também mostraram-se satisfeitas e nos parabenizaram pela iniciativa. Relataram-nos que perceberam mudanças no

comportamento dos alunos em relação à leitura e nos pediram para que voltássemos à escola no ano de 2001.

É importante relatar a relação que se estabeleceu entre este trabalho e a gestão escolar. O "projeto biblioteca" ocupou um espaço próprio dentro das atividades gerais da escola, sendo reconhecido tanto pelas professoras como pela coordenadora. Assim, houve um grande envolvimento da escola com as atividades realizadas na biblioteca, a ponto de todos os estagiários de Pedagogia da escola e todas as turmas de alunos se engajarem neste projeto específico.

Foi então, a partir desse trabalho que percebi a importância da vivência cotidiana da prática da leitura na formação do leitor e me interessei por pesquisar sobre como essa prática poderia influenciar o processo de alfabetização das crianças de primeira série do ensino fundamental.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Acredito que seja importante situar como compreendo a alfabetização, uma vez que a ela são atribuídas significações e definições diversas. Primeiramente, concebo a alfabetização como um processo que não se esgota na aprendizagem da decodificação do código escrito, mas que se constitui pelas apropriações do sujeito aprendiz da prática da leitura e da escrita. E estas apropriações, entre outros aspectos, remetem aos gestos e comportamentos dos sujeitos com relação à leitura e à escrita que estão inseridos no movimento histórico-social mais amplo.

Cagliari (1999) afirma que a alfabetização nasceu junto com a escrita, pois para que um sistema continue a ser usado é preciso ensiná-lo às gerações seguintes. Nesse sentido, a escrita nunca foi privilégio de ninguém, ela "(...) é *um fato social, uma convenção que não consegue sobreviver a custa de um punhado de pessoas*" (p.13).

Sobre a história da escrita, Cagliari (1999) relata que a escrita surgiu do sistema de contagem usado, provavelmente, para contar o gado em uma época em que os homens já domesticavam animais. Para realizar as trocas e vendas desses animais houve a necessidade de inventar símbolos que representassem os produtos e os nomes dos proprietários. Mais tarde, com a expansão do sistema de escrita, passou a ser necessário deixar de usar símbolos para representar coisas e passar a usar símbolos para representar sons da fala. Foram inventados então, símbolos que representavam sílabas, o que reduziu muito o sistema de escrita, facilitando a memorização e permitindo uma maior difusão desse sistema pela sociedade.

Juntamente com esse processo ocorreu a invenção das regras de alfabetização. Na antiguidade a alfabetização se dava a partir da leitura de algo já escrito e através da cópia. Estudavam primeiro as palavras, depois textos famosos, para só então escreverem seu próprio texto. No entanto, muitas pessoas que não pretendiam tornar-se escribas, aprendiam a ler fora da escola. Para essas pessoas não era preciso fazer cópias nem escrever, bastava saber ler.

Os semitas trouxeram uma inovação com o seu sistema de escrita que reduziu os modelos de silabário da época. Escolheram para seu sistema um

conjunto de palavras cujo primeiro som de cada uma era diferente das demais. A lista ficou só com consoantes pois nenhuma palavra começava com vogal. Para representar as palavras foram usado hieróglifos egípcios cujo aspecto figurativo relacionava-se com os significados das palavras. Assim, *“as palavras da lista passaram a ser nomes das letras que representavam a consoante inicial dessas palavras”* (Cagliari, 1999: p.16).

Surgiu então o princípio acrofônico: *“o som inicial do nome das letras é o som que a letra representa”* (p.16), que além de simplificar o número de letras permitia entender melhor como se deveria proceder para ler e escrever, pois sabendo o nome da letra, sabia-se seu som. Dessa forma, bastava decorar a lista de nome das letras para se alfabetizar.

Os gregos, então, fizeram alguns ajustes nas consoantes e escreveram também as vogais, mantendo o princípio acrofônico. Assim, passaram a usar o alfabeto e escrever alfabeticamente.

Os romanos perceberam que era mais fácil que as letras tivessem o nome dos seus sons, e assim, o alfa, beta, gama, etc., transformaram-se em a, bê, cê etc.

Assim, as primeiras cartilhas da humanidade foram tábuas que continham os “alfabetos” dos semitas, gregos e romanos e que eram usadas para alfabetizar.

Na Idade Média a alfabetização não era realizada na escola. Para se alfabetizar, como o alfabeto era baseado no princípio acrofônico, bastava decorar o nome das letras.

Com a expansão da utilização da escrita, devido às necessidades sócio-econômicas, passaram a surgir várias formas gráficas de representar as letras. Agora, além de saber o alfabeto, a ortografia e o princípio acrofônico, era necessário saber categorizar as formas gráficas. A ortografia, portanto, ganhou mais uma utilidade, além de neutralizar a variação lingüística: sabemos, através dela, como devemos grafar uma palavra, percebemos que determinada forma gráfica está representando uma letra e não outra.

No Renascimento (séculos XV e XVI), com a invenção da imprensa, a preocupação com o leitor aumenta, aumentando também a importância da alfabetização. Em decorrência desses fatos, surgem as cartilhas.

Mortatti (2000) realizou uma pesquisa em torno da história dos métodos de ensino da leitura e da escrita no estado de São Paulo, afirmando que essa nos remete a história dos sentidos atribuídos à alfabetização ao longo do tempo. A pesquisa realizada por ela divide-se em quatro períodos compreendidos entre os anos de 1876 até 1994, os quais relatarei a seguir.

O primeiro período inicia-se com a publicação da *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus, em 1876. O professor Antônio da Silva Jardim foi o principal propagandista do "método João de Deus", baseado no método da palavração. Segundo ele, fase definitiva e científica do ensino da língua. Silva Jardim criticava as cartilhas que faziam uso dos métodos sintéticos (soletração e silabação) e, representante do movimento positivista, defendia uma reforma no ensino da língua relacionada com reformas sociais e políticas. Para ele, "ler, escrever e contar" eram a base do progresso e isso não deveria ser privilégio dos "filhos da fortuna".

Assim faz-se necessária uma breve explicação sobre os métodos de ensino da língua. Os métodos de soletração e silabação eram considerados sintéticos e a palavração representava o método analítico. No método de soletração as letras são entidades separadas e sobrenaturais que constroem palavras, a silabação tem as sílabas como entidades abstratas que também constroem as palavras, já o método da palavração tem como elementos de organização técnica do processo de leitura as palavras.

Apesar de Silva Jardim não ter conseguido acolhimento oficial à sua proposta, sua atuação foi fundamental para constituição da alfabetização como objeto de estudo no Brasil. Ele foi o primeiro a realizar tematizações de caráter científico-programático em torno do ensino da leitura e da língua materna.

O segundo período se dá com a institucionalização do método analítico. A partir da reforma da instrução pública paulista iniciada em 1890, vários normalistas, que defendiam o método analítico, passaram a ocupar cargos da administração educacional, contribuindo para institucionalização desse método. Por volta de 1910, na primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública, o método analítico começou a ser adotado em grupos escolares da capital e interior de São Paulo. Com isso, tornou-se obrigatório alfabetizar por esse método até a Reforma Sampaio Dória de 1920. No entanto, ainda havia uma disputa com aqueles que defendiam os métodos

Laís Pereira de Oliveira



1290001132



TCC/UNICAMP OL4p

**A prática da leitura na biblioteca e suas relações
no processo de alfabetização dos alunos da
primeira série do ensino fundamental**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação/ Unicamp, sob orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

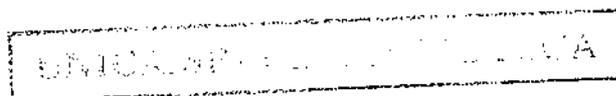
Campinas
2002

1290001132

Laís Pereira de Oliveira

**A prática da leitura na biblioteca e suas relações
no processo de alfabetização dos alunos da
primeira série do ensino fundamental**

Campinas
2002



sintéticos, além do que, muitos professores continuavam alfabetizando pelos métodos de soletração e palavração.

Esse período também é marcado pelo que Mortatti (2000) chama de “disputa entre modernos e modernos”, uma briga pela hegemonia sobre qual era melhor forma para a aplicação do método analítico. Além disso, observamos uma grande influência da metodologia norte-americana que passou a sintetizar os anseios educacionais dos educadores brasileiros e o início do uso da psicologia na educação.

O terceiro momento, a partir de meados da década de 1920, é marcado primeiramente por uma disputa entre o método analítico e o método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e posteriormente por uma diminuição do espírito de combate devido à tendência da relativização da importância do método. Com base nos ideais escolanovistas e, com grande influência da psicologia, os métodos vão sendo deixados de lado para dar lugar aos fins, que segundo esses ideais, se voltam para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular.

Os *Testes ABC* de Lourenço Filho caracterizam bem esse período, ao se basear no conceito da maturidade para o ensino da leitura e da escrita. Propõe a classificação dos alfabetizando, relativizando a importância dos métodos. Assim, esse período é marcado pela rotinização do método eclético.

O quarto e último momento, a partir do final da década de 1970, se dá com o movimento do construtivismo, que aos poucos vai sendo incorporado pelo discurso oficial e por movimentos que ainda defendem os métodos tradicionais.

Segundo Mortatti (2000), Emília Ferreiro, representante do construtivismo, defende a “revolução conceitual” na qual o eixo de discussão se distancia dos métodos para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo. Baseada na teoria da inteligência de J. Piaget e na teoria da linguagem de N. Chomsky, Ferreiro tenta explicar a aquisição da linguagem escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escola mas que segue uma linha evolutiva através de situações de ensino, de meios culturais e de diversas línguas.

Após incorporado oficialmente e divulgado nas estratégias de capacitação docente da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas) inicia-se uma campanha oficial para a divulgação do construtivismo através de palestras, cursos, livros, etc..

A partir do final da década de 1980 é possível observar uma outra disputa: entre aqueles que defendiam o construtivismo de base piagetiana e os defensores do interacionismo baseado na psicologia de Vygotsky. A pesquisa de Ana Luiza Smolka é representante dessa disputa, baseando-se na relação entre pensamento e linguagem das teorias de Vygotsky e Bakhtin e na teoria da análise do discurso de Pêcheux. Ela faz uma crítica ao trabalho de Ferreiro mostrando através de seus estudos que sua pesquisa explica os processos individuais de desenvolvimento das noções das crianças sem levar em conta as relações sociais que permeiam as situações de ensino.

Assim ocorre, pelo discurso oficial e pelo acadêmico, uma mistura do construtivismo com o interacionismo que vai resultar em teorias "sócioconstrutivista" ou "construtivismo-interacionista". Nas escolas o que ocorria era um método eclético que misturava os métodos tradicionais com as pesquisas de Emília Ferreiro.

Dentro da linha da pesquisa interacionista, Góes (1993) realiza um estudo sobre a dimensão reflexiva do ato de escrever. Segundo ela, a escrita propicia a elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem e depois na atividade mental. Vygotsky afirma que a linguagem se constitui primeiramente num nível comunicativo para depois tornar-se parte do funcionamento individual, pelo qual a linguagem volta-se para si com função de auto-regulação. Na linguagem escrita isso também acontece: na relação enunciadador-enunciatário surge uma relação com a própria escrita, ou seja, a escrita se transforma em meio da ação reflexiva.

Góes (1993) afirma que, muitas vezes, a escola cria o "alfabetismo restrito", ao não considerar essa expansão do funcionamento da escrita. Essa condição caracteriza aquele sujeito que registra e interpreta a escrita, mas que não compreende o caráter comunicativo dessa prática nem a entende como instância de ação sobre a linguagem. Quando a criança reconhece o caráter dialógico do texto escrito, ou seja, que ela escreve para um leitor, ela passa a pensar e analisar seu próprio texto com o objetivo de fazê-lo ser entendido. Com isso a criança realiza uma escrita voltada para si e desenvolve sua capacidade de reflexão.

Assim, tendo em vista os trabalhos de Mortatti (2000) e Góes (1993), acredito que as práticas escolares que tratam da linguagem escrita são de fundamental importância para o desenvolvimento da transformação do pensamento e da reflexividade. Dessa forma, as idas semanais à biblioteca, ao proporcionar um maior contato com a linguagem escrita que apresenta sua função dialógica através de histórias da literatura infantil, pode contribuir para a formação de escritores ajudando a superar o “alfabetismo restrito” e desenvolver a reflexividade.

Como a prática da leitura e da escrita são práticas culturais (Chartier, 1999), elas são circunscritas pelos usos e empregos que os sujeitos fazem delas. Portanto seus usos são sociais e partilhados. E neste âmbito, a escola e a biblioteca possuem um papel fundamental em função de proporcionarem que a leitura e a escrita sejam vivenciadas socialmente e de modo partilhado.

Assim, durante a fase de trabalho de campo observei como os sujeitos envolvidos na pesquisa vão se apropriando de atividades de leitura no decorrer do ano letivo. Focalizei os gestos e os comportamentos de leitor que as crianças foram incorporando, e como elas passaram a constituir-se leitoras como “entendedoras” do sentido do texto e não só do sentido do código.

A PRÁTICA DA LEITURA: UMA PRÁTICA SÓCIO-CULTURAL

Vygotsky (1998) chama atenção para a importância da escrita ser praticada de modo a extrapolar seu aspecto estrito:

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

Assim como Vygotsky, na perspectiva sócio-cultural da psicologia, destaca que a linguagem escrita não se restringe ao seu uso mecânico, Chartier, historiador da prática da leitura, traz mais elementos que evidenciam como a leitura é eminentemente uma prática cultural marcada pelos seus usos sociais.

Segundo Chartier (1999), o leitor, quando pratica a leitura, subverte aquilo que o autor, editor ou comentador, através do texto, pretendem transmitir. Certeau (1994), estudioso das práticas culturais, afirma que o sujeito leitor, ao ler, modifica o texto. O leitor atribui significados àquilo que lê, ou seja, ele lê além daquilo que está estritamente escrito. Segundo Cardoso (2000), é o “olhar” para o texto e não simplesmente o “ver” o texto. No entanto, questiona-se se essa é uma capacidade apenas dos críticos literários ou se pode se estender a todos os consumidores culturais. A idéia de que o texto é um tesouro que possui um sentido somente desvelado por pessoas privilegiadas é efeito de um poder social, o poder social de uma elite. A leitura plural, contrária à imposição de um sentido único do texto, pode tornar-se uma arma cultural importante (Certeau,1994) quando refletimos sobre o processo de alfabetização.

São as relações que se dão entre o leitor iniciante e o texto que observei nos alunos de primeira série.

Chartier afirma que a intervenção do leitor no texto se dá também pela maneira como o texto é lido. *“Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em*

cada circunstância, é singular” (Chartier,1999:91). No entanto, a liberdade de intervenção no texto é limitada por hábitos e convenções das práticas de leituras que mudam de acordo com o tempo, lugares, objetos lidos e razão de ler. Assim, o autor ressalta:

“O que torna pensável um projeto de história da ou das leituras, que não caísse numa espécie de coleção indefinida de singularidades irreduzíveis, é a existência de técnicas ou de modelos de leitura que organizam as práticas de certas comunidades: a dos místicos, a dos mestres da escolástica na Idade Média, a de determinada classe social do século XIX etc” (p.92).

Chartier (1999) relata a história da relação entre corpo e livro analisando os gestos e comportamentos do leitor que mudaram na história dos séculos. Entre os séculos XVI e XIX, a leitura na biblioteca trazia a idéia de que o comportamento daquele que lê deveria ser regulado e controlado. A partir do século XVIII, a liberdade do ato de ler começa a se expandir. Através de análises de imagens sobre a prática da leitura, identificamos um leitor mais livre em relação ao corpo. As imagens mostram um leitor que lê andando, lê na cama ou em meio à natureza, em contraposição às imagens anteriores a esse período que trazem o leitor no interior de gabinetes, sentados e imóveis.

Com o surgimento do jornal e do cinema também ocorre uma maior liberdade de intervenção do leitor no texto. É a “confusão”, segundo Chartier (1999), entre produtor e consumidor do texto, na medida em que o consumidor vira produtor: quando nos jornais nos deparamos com a sessão “carta dos leitores” e no cinema quando são filmadas as pessoas nas ruas da cidade.

Outra mudança em relação à maneira de se ler é que, antigamente a leitura era acompanhada de um ruído de articulação vocal, tendo posteriormente surgido a atividade de leitura silenciosa¹. Tempos atrás, o leitor era “ator” do texto, nas palavras de Certeau, na medida em que fazia da sua voz o corpo do outro. Com a leitura silenciosa acontece um recuo do corpo em relação ao texto e, segundo Certeau o *habeas corpus* do leitor:

¹ Aqui é necessário ressaltar que, no livro **História da leitura no mundo ocidental**, organizado por Cavallo e Chartier, os autores afirmam que a leitura silenciosa já existia desde a Antiguidade, apesar da predominância da prática da leitura oral.

“Como o corpo se retira do texto para se comprometer com ele apenas pela mobilidade dos olhos, a configuração geográfica do texto organiza cada vez menos a atividade do leitor. A leitura se liberta do solo que a determinava. Afasta-se dele. A autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela o desvincula do lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular.(...) Emancipado dos lugares, o corpo que lê se acha mais livre em seus movimentos. Exerce em gestos a capacidade que cada sujeito tem para converter o texto pela leitura e “queimá-lo”, assim como se queimam as etapas” (Certeau,1994: 272).

Ainda em relação à leitura em voz alta e também à leitura silenciosa, Chartier afirma que elas alimentam o encontro com o outro e a partilha de saberes e opiniões. O autor destaca que *“alguma coisa pode nascer de uma relação, de um vínculo entre indivíduos a partir da leitura, mesmo silenciosa, pelo fato de ser ela praticada em um espaço público”* (1999:p.144). Aí está enfatizado o fato de a leitura ser uma prática coletiva, pública. Ela pode se realizar individualmente e solitariamente, mas sempre será inscrita no interior de práticas sociais compartilhadas.

Com relação a essa pesquisa, foi a partir da vivência compartilhada com a turma de uma primeira série do ensino fundamental que focalizei os gestos e comportamentos dos alunos com relação à prática da leitura e analisei o processo de constituição dos sujeitos leitores.

Além disso, foram focalizadas as relações que se estabeleceram entre os sujeitos, no interior da sala de aula e da biblioteca, tendo em vista a alfabetização e a formação de leitores. Portanto, o presente trabalho realizou uma análise das relações entre os próprios alunos, entre eles e a professora, entre mim e os alunos, entre mim e a professora. E também a relação que se dá entre os sujeitos leitores iniciantes e o texto.

Dessa forma, olhando para a lógica e concepções do outro, procurando “mergulhar” na relação com o outro no cotidiano da sala de aula, é possível nos aproximarmos mais dos aspectos que são constitutivos da prática da leitura. Levar em conta o interesse dos alunos, perceber a relação deles com a escrita

e com o texto e a relação da professora com o texto pode ser um caminho para refletirmos sobre a formação dos alunos como leitores.

Mota (1997) ressalta que na escrita inicial da criança, o outro se faz presente através do discurso do texto. Muitas vezes as crianças incorporam histórias que circulam nos meios em que vivem quando estão escrevendo um texto. É a relação com os muitos outros (a professora, os colegas, as histórias ouvidas, os textos escolares etc) que influencia sua formação como "leitora e escritora".

A escola (outro), no papel da professora também exerce grande influência na formação do leitor. Ao mesmo tempo que possui um espaço específico para a leitura (como a biblioteca), ela, muitas vezes, também determina e seleciona os materiais que devem ser lidos, o que pode ser uma barreira ao acesso à leitura. Com relação a isso Chartier afirma que *"É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais eficazes para transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar"* (1999,p.104).

Lajolo (1993) comenta que aprendemos a ler livros geralmente na escola, mas que existem outras leituras que aprendemos na escola da vida que são essenciais para a leitura do livro. Além disso, a leitura dos textos nos faz entender melhor as "leituras da vida", formando assim, *"um espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela"* (1993,p.7).

Como a escola pode ser também um espaço para que as "leituras de vida" aconteçam, nosso projeto na biblioteca da escola em questão, teve por objetivo fazer com que as crianças tivessem contato com a diversidade de possibilidades de práticas de leitura, tornando-se leitoras assíduas e alimentando o interesse pelo ato de ler.

Dessa forma, acredito ser necessário estar "olhando" e não apenas "vendo" (Cardoso, 2000), as partes que constituem o processo de construção do sujeito leitor: alunos, professora, livros e textos, na sua complexa dinâmica interativa.

O TRABALHO DE CAMPO

Um estudo de caso:

O “estudo de caso” apresenta-se como uma alternativa para esse tipo de pesquisa. A sala de aula caracteriza-se por constituir-se de forma singular e única, situada dentro de um sistema mais amplo, e que pode trazer semelhanças com outros casos e situações, e assim contribuir para generalização do conhecimento produzido na pesquisa (Lüdke e André; 1986).

Foi escolhida uma sala de primeira série do ensino fundamental porque é nesse período que o processo de alfabetização e o contato formal com a leitura e escrita se dão, normalmente, de forma mais efetiva. Além disso, o espaço da biblioteca também foi escolhido como local de pesquisa devido à minha atuação no projeto de leitura com essas crianças, e pelo fato de ser esse o espaço onde o contato com o mundo da escrita é muito forte.

A pesquisa foi realizada na escola pública, de ensino fundamental, “E.E.P.G. Sérgio Porto”, do município de Campinas localizada dentro das dependências da UNICAMP.

A escolha de uma escola pública para realização da pesquisa se deveu em função de que na maioria das escolas públicas brasileiras o acesso à leitura na biblioteca ser muito pequeno. Assim, a escolha dessa escola se deu com o objetivo de estar auxiliando na continuação da constituição de uma biblioteca, incentivando a leitura e ajudando na formação de leitores nesse espaço.

Referencial Teórico:

Entendendo que a metodologia de uma pesquisa não pode distanciar-se do referencial teórico proposto, a pesquisa de campo orientou-se pelas idéias desenvolvidas por Certeau e Chartier.

Certeau (1994) estuda a cultura do homem ordinário, a história das práticas cotidianas. Pretende, ao fazer suas análises, olhar para os modos de operação ou esquemas de ação dos sujeitos comuns frente aos sistemas de

produção presentes na sociedade. Assim denomina de consumidor, o homem comum, aquele que consome os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

No entanto, o autor afirma que o consumo não é algo passivo:

“(...) a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui” (Certeau, 1994: 39).

Portanto, ao consumir, o sujeito ordinário produz. Mas essa produção ou fabricação não aparece de forma muito clara, ela é muitas vezes ocultada pelo poder dos sistemas de produção, passando despercebida ao controle dominante :

“A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões oferecidas e ocupadas pelos sistemas da produção (televisiva, urbanística, comercial etc) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (Certeau, 1994: 39).

Dessa forma, a leitura dos textos de Certeau, pelo fato de me proporcionar uma ampliação do meu olhar para a pesquisa, foi de fundamental importância para a análise do trabalho de campo. As idéias discutidas pelo autor permitiram-me entender que os alunos, na qualidade de consumidores da palavra escrita, fazem, muitas vezes, das atividades escolares propostas a eles

outra coisa que não aquela que essas pretendem impor. Eles as subvertem, não as rejeitando diretamente, mas através dos usos e representações que fazem delas e que são estranhos àquilo que o sistema escolar, no papel da professora e no meu papel, considera legítimo. Todo esse processo fica evidente na fala de Certeau: "O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (Certeau, 1994: 38).

Assim, meu olhar, durante as atividades de pesquisa de campo voltou-se também para os gestos e comportamentos dos alunos frente aos textos e atividades propostas, por mim na biblioteca e pela professora na sala de aula. Procurei compreender as apropriações e produções que esses consumidores (alunos) faziam desses produtos (textos e atividades).

Chartier (2001) também chama a atenção para essa necessidade de se estudar os usos, os manuseios, as formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos. Assim como Certeau, esse autor acredita que as significações do texto são constituídas pelas diversas leituras possíveis que se fazem dele, e que portanto, a atividade da leitura é uma prática criadora, inventiva e produtora que, muitas vezes, subverte àquilo que o autor, editor ou comentador, através do texto, pretendem divulgar.

Por essa razão, passam a ser importantes os pequenos gestos que davam a ver esses usos, manuseios e formas de apropriação, subversão e produção por parte dos alunos frente às atividades e aos materiais de leitura.

São essas - produção, subversão e apropriação - realizadas pelos alunos frente às atividades de leitura na biblioteca e às atividades de alfabetização propostas pela professora que irão constituí-los sujeitos leitores e alfabetizados.

Materiais utilizados no trabalho de campo:

Todas as observações realizadas, tanto no espaço da biblioteca como no espaço da sala de aula, foram registradas em um diário de campo para uma melhor organização e registro dos dados coletados. Vale ressaltar que o diário foi constantemente lido por mim, com o objetivo de estar sempre retomando as observações já feitas que auxiliaram as demais.

As dificuldades:

A primeira dificuldade enfrentada por mim ao longo do trabalho na biblioteca foi o desinteresse revelado por alguns alunos ao final do primeiro semestre desse ano. Algumas crianças mostravam-se pouco entusiasmadas com as idas à biblioteca, utilizando esse espaço não para ler, mas para brincar. Aí podemos já verificar, conforme Certeau nos mostra, os re-empregos que os alunos fazem do uso do espaço escolar. Assim, senti a necessidade de tomar algumas providências para provocar novamente o interesse.

A primeira providência tomada foi conversar com as crianças para ouvi-las e procurar entender o que estava se passando. Elas me disseram que estavam cansadas e enjoadas de ler os mesmos livros. Com relação a esse aspecto, a biblioteca da escola possui um número razoável de livros de literatura², mas as crianças pediam livros que tratassem de temas que as interessavam mais. Realizamos, então, uma campanha para arrecadação de novos livros. Escrevemos, todos juntos, uma carta para as editoras com um pedido de doações.

A resposta da maioria das editoras foi positiva e a biblioteca recebeu cerca de 30 livros novos. Porém, mesmo assim as crianças ainda estavam desmotivadas.

Pensei então em outra estratégia que pudesse mobilizar mais interesses. Comecei a propor algumas atividades com literatura no espaço da biblioteca como rodas de leitura, atividades de contar histórias, teatro de fantoches etc.. Essa minha intervenção ocorreu no sentido de incentivar o gosto pela leitura através da promoção do contato com diversos tipos de materiais de leitura. Por isso, as crianças, no começo do trabalho, ficavam livres para ler o que quisessem, o que, na minha concepção, promoveria um incentivo a tal atividade, já que elas estariam agindo conforme seus interesses.

Foi então que, durante a participação do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizado em julho na Unicamp, assisti a uma apresentação de um grupo de professores que realizou um projeto de leitura com alunos da rede

² O acervo da biblioteca em questão é bastante variado, possuindo uma variedade de títulos de literatura infantil, vários exemplares de dicionários, muitos livros didáticos e algumas enciclopédias. No entanto, ele não possui quantidades suficientes de cópias para os alunos.

particular de Campinas. No escopo desse projeto estava a realização de atividades teatrais fazendo uso da literatura. Ao final da apresentação uma das professoras falou da importância de se expressar a palavra e a literatura através de outros recursos que não o do papel impresso. Os alunos dessa professora estavam trabalhando a leitura de outra forma: eles liam os livros através do teatro. Aproveitei essa experiência apresentada no COLE e passei a fazer teatro de fantoches com os alunos e continuei com as atividades de roda de leitura.

Com esse trabalho procurei enriquecer o projeto de leitura na biblioteca. Remeto-o à história do corpo leitor de que fala Certeau (1994) e Chartier (1999).

Como já foi dito anteriormente, antigamente, predominava-se a prática da leitura acompanhada de um ruído de articulação vocal, tendo posteriormente predominado a leitura silenciosa. Assim, com a leitura em voz alta, o leitor era ator do texto na medida em que fazia da sua voz o corpo do outro. Com a leitura silenciosa acontece um recuo do corpo em relação ao texto (Certeau, 1994).

Dessa forma, nas atividades de roda de leitura, em que eu ou alguma criança lia em voz alta para o grupo, estava-se fazendo da nossa voz a voz do autor do texto. As crianças que nos ouviam, nos entendiam como um intérprete da voz do outro. Um exemplo disso³ ocorreu quando eu estava lendo para os alunos, em uma roda de leitura um livro que contava a história de uma velhinha que havia ficado triste. Enquanto eu lia, ia fazendo expressões faciais de tristeza. De repente olhei para as crianças e elas também estavam com expressões de tristeza, até que um aluno disse:

- "Ah, coitada da velhinha".

Esse episódio me remeteu aos estudos de Chartier (1999) que afirmam que a leitura alimenta o encontro com o outro e o compartilhamento de saberes. Assim, a leitura na biblioteca (espaço público) realizada individualmente (leitura livre entre os alunos) ou em atividades coletivas (rodas de leitura), contribui para esse encontro e o compartilhar entre saberes e opiniões. A leitura, mesmo silenciosa, quando realizada na escola, é uma

³ Observação feita no dia 25 de setembro de 2001, em diário de campo.

prática coletiva e pública, inscrita no interior de práticas sociais compartilhadas que, no caso do sistema de ensino, são regulamentadas há muito tempo.

E as apropriações que os sujeitos leitores fazem de tais atividades não é homogênea. Apesar de compartilhada, as atividades propostas aos alunos, são incorporadas por eles de diferentes maneiras. Esse fato pode ser percebido em um episódio⁴ ocorrido durante uma atividade de leitura na biblioteca. Nesse dia propus para as crianças que cada uma escolhesse um livro para ler. Enquanto a maioria das crianças pegou o livro e sentou-se no chão ou nas mesas da biblioteca, um aluno pegou um livro e saiu correndo, fingindo que o livro que estava em suas mãos era a direção de um carro, o qual ele estava guiando. Sobre isso, Certeau afirma:

“Os processos pelos quais se efetua o reemprego de produtos ligados juntos em uma espécie de língua obrigatória têm funcionamentos relativos a situações sociais e a relações de forças. O trabalhador imigrado não tem, diante das imagens televisivas, o mesmo espaço de crítica ou de criação que o quadro francês médio. (...) Dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos” (1994: p.44).

Portanto, a apropriação e produção por parte dos alunos-leitores ou consumidores (Certeau, 1994) frente ao texto ou às atividades propostas na biblioteca, variam de acordo com as referências, individuais ou sociais, histórica ou existenciais, de cada leitor (Chartier, 2001).

⁴ Observação feita no dia 06 de novembro de 2001, em diário de campo.

BIBLIOTECA: ESPAÇO DE CONTATO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Pude constatar que o trabalho de leitura, na biblioteca, com os alunos da primeira série pesquisada pôde contribuir para o processo de alfabetização e para a formação de sujeitos leitores. Essa conclusão foi compartilhada comigo pela professora que ressaltou a importância das atividades da biblioteca na alfabetização de seus alunos. Pretendo a partir de agora relatar alguns episódios no decorrer do período estudado.

Certo dia, durante a realização de uma determinada atividade em sala de aula⁵ em que os alunos deveriam construir frases a partir de figuras carimbadas em seus cadernos, a professora chamou minha atenção para as frases construídas por alguns alunos. Os carimbos traziam figuras variadas como vela, sino, bola, peteca, sapato, rato, leão e cavalo. As frases das crianças estavam bem construídas, no sentido de que demonstravam criatividade e não se prendiam a frases soltas e desconexas como as do tipo que encontramos nas cartilhas, como “Eva viu a uva”, “Eva e Ivo vão viajar”. Essas frases traziam idéias coerentes. Assim, a professora enfatizou que o sucesso desses alunos com relação à prática da escrita se devia em grande parte à leitura de livros na biblioteca.

A professora enfatizou a importância do contato com a leitura que os alunos estabeleceram durante as idas à biblioteca, principalmente, para que eles se apropriassem da escrita para além do sentido do código, mas como praticantes dessa linguagem na construção de frases e textos.

Outro ponto importante que pude constatar neste dia é que a maioria dos alunos que, durante essa atividade, me pediram ajuda para escrever as frases, tinha dificuldades ortográficas, mas não tinha problemas com a elaboração do sentido das frases. Um aluno, por exemplo, me perguntou várias vezes como se escrevia algumas palavras como leão, bola etc.. No entanto, as frases construídas por ele não eram do tipo de frases “cartilhescas” em que o uso da palavra bola, por exemplo, determinaria que as outras palavras da frase também fossem escritas com “B”, como “A bola é do bebê”.

⁵ Observação feita no dia 16 de outubro de 2001, em diário de campo.

Percebi, também através dessa atividade, que aqueles alunos que apresentaram dificuldade na elaboração das frases, eram os que menos participavam e se envolviam nas atividades da biblioteca. Isso me faz pensar que o contato com os materiais de leitura no contexto da biblioteca pode ter contribuído para a formação de sujeitos alfabetizados, não apenas como decodificadores do código escrito, mas como sujeitos praticantes e entendedores do sentido da palavra escrita.

No entanto, além dessa apropriação do sentido e da prática da palavra escrita, as idas à biblioteca e o contato com a linguagem escrita através dos materiais de leitura disponíveis nesse espaço, também podem ter contribuído para uma melhoria na ortografia das crianças da primeira série (mais adiante discutirei com mais detalhe essa questão).

Morais (2000) realizou uma pesquisa em que pediu para crianças escreverem palavras, errando de propósito. Depois fez algumas entrevistas com essas crianças em que pedia para elas falarem sobre o erro que tinham inventado. Com essa pesquisa o autor pretendia analisar as representações internas que essas crianças iam construindo sobre os modelos de escrita correta. Além disso, essa atividade foi pensada assim justamente porque para transgredir uma regra propositalmente o indivíduo deve ter um conhecimento muito claro do que está violando.

O autor relata que nas explicações das crianças sobre as transgressões que elas haviam inventado em relação a grafemas irregulares, muitas vezes aparecia a alusão à leitura. Muitas crianças respondiam que determinada palavra se escrevia com uma letra e não com outra porque havia lido em livros, em programas de TV, na escrita das pessoas e em dicionários. Assim, o contato com a linguagem escrita pode auxiliar o entendimento das regras ortográficas por parte das crianças.

Essa discussão sobre a aprendizagem do sistema ortográfico da escrita, pode ser percebida nas atividades que desenvolvi junto às crianças em um projeto específico sobre o livro "A bruxa Salomé"⁶. Entre essas atividades havia uma de escrever cartas à bruxa. Nas cartas das crianças, a palavra "bruxa" apareceu sempre escrita com x, mesmo sendo esta representativa de uma dúvida comum: escrever bruxa com x ou ch? Os exemplos a seguir mostram

essa escrita das crianças: “Bruxa, eu estou morrendo de saudade”, “bruxa, vocevaivomtar”, “Bruxa Salomé, você deu uma grande surpresa”. Apenas em uma carta essa palavra apareceu escrita da seguinte forma: pruja.

No entanto, não estou afirmando que o simples contato com essa linguagem resolveria todos os problemas ortográficos da escrita das crianças, é necessário que haja a prática da “reflexão ortográfica” (Morais, 2000). Algumas pesquisas afirmam que as crianças precisam ser incentivadas a compreender e formular com suas próprias palavras as regras que estão aprendendo. Sobre esse aspecto Monteiro (2000) afirma que “(...) não há melhor forma de sistematizar os aspectos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que lêem e escrevem” (p.59).

Um episódio ocorrido em sala de aula⁷ pode ilustrar essa questão. Durante uma atividade de escrita uma aluna me perguntou várias vezes como se escreviam algumas palavras. Numa dessas vezes ela queria saber como se escrevia bola. Perguntei a ela como ela achava que se escrevia essa palavra. E então ela disse:

- “ “ Bo” é o “B” e o “O”? E “La” é o “L” e o “A”?”

Mais tarde ela perguntou a outro colega de sala como se escrevia “menino” e ele escreveu a palavra, corretamente, em uma folha para que ela copiasse. No entanto, a aluna copiou errado, escrevendo “mimino”. É interessante enfatizar que quando eu pedi que ela refletisse sobre a escrita, perguntando como ela achava que se escrevia “bola”, ela escreveu corretamente, mas quando copiou a escrita do colega errou. Aqui se ressalta a importância da reflexão sobre a escrita para a aprendizagem de tal prática.

⁶ Tal projeto será descrito no tópico a seguir.

⁷ Observação feita em 16 de outubro de 2001, em diário de campo.

CARTAS PARA BRUXA: ENTENDENDO A FUNÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM ESCRITA

Houve uma atividade que se realizou durante todo ano de 2001 e que foi muito marcante. Essa atividade teve como base o livro “A bruxa Salomé” de Audrey Wood que conta a história de uma bruxa que seqüestrou sete crianças enquanto a mãe foi ao mercado. Os alunos haviam tido contato com tal história no primeiro dia de ida à biblioteca⁸, no mês de fevereiro daquele ano, através de uma roda de leitura em que eu realizei a leitura do texto. A escolha de tal livro deveu-se ao grande entusiasmo e interesse que os alunos das outras classes apresentavam frente a essa história.

Com os alunos da primeira série não foi diferente, eles também se encantaram com a história da bruxa. Uma das crianças fazia expressões faciais enquanto eu lia e ao mesmo tempo exclamava: “Nossa! Meu Deus! Ah”. Além disso, durante as idas seguintes à biblioteca houve até brigas entre as crianças para lerem a história da bruxa.

Assim, percebendo esse interesse, usei essa história para realizar um projeto de trabalho que teve por objetivo trazer o envolvimento das crianças, de volta, em uma fase em que essas se sentiam meio desmotivadas com as atividades da biblioteca. Dessa forma, no último dia de atividades do primeiro semestre desse ano⁹, levei as crianças para o laboratório da escola que é uma sala ampla e espaçosa. Lá conversei com elas inventando uma história: disse que minha avó havia me ensinado uma feitiçaria para fazer bruxa aparecer: todo mundo deveria fazer uma roda e andar em círculo, mexendo com as mãos como se estivesse mexendo um caldeirão e cantando uma música que dizia assim:

“Abracadabra, mula e cabra

Ascanarrara, ascanarrara

Um pedaço de barata

Um focinho de porco

Um pouquinho de almeirão

⁸ Observação feita no dia 20 de fevereiro de 2001, em diário de campo.

⁹ Observação feita no dia 26 de junho de 2001, em diário de campo.

Um pé de coelho

Três dentes de leão”.

No começo, os alunos duvidaram da minha proposta com frases do tipo: “Até parece, bruxa não existe” ou “Vai aparecer alguém fantasiado de bruxa”. No entanto, foi só a atividade começar que as frases mudaram para: “Legal, vamos chamar a Bruxa”.

Primeiro ensinei a música, depois coloquei a fita para tocar e nesse momento as crianças realizaram os gestos da tal feitiçaria. Mas a música acabou e ninguém apareceu. Então propus que realizássemos outra bruxaria, com os mesmos gestos mas com uma música diferente, que dizia assim:

“Bruxaria, bruxaria

Bruxaria, nós vamos fazer”

No final da música tinha uma gargalhada de bruxa que se misturou com uma gargalhada que vinha do lado de fora da sala. De repente, alguém bateu na porta. Nesse momento, as crianças gritaram enfurecidas. Então, fui abrir a porta e apareceu uma das estagiárias da escola vestida de bruxa recitando uma fala da bruxa do livro lido:

- “Sou a Bruxa Salomé, e acabei de perder meu pé. Deixem-me entrar” (Wood, 2001).

De início a maioria das crianças dizia que não:

- “Vai embora sua feia”.

- “É, vai embora, porque você é do mal”.

Mas rapidamente mudaram de idéia, deixando a bruxa entrar na sala e brigando para serem ouvidas por ela. Assim, queriam saber de tudo: se ela não tinha morrido quando caiu da ponte (no final do livro, a bruxa se joga de uma ponte, cai num rio e nunca mais é vista), onde ela morava, se tinha namorado, se sabia fazer bruxaria etc.. Depois de vinte minutos de conversa, a bruxa dizia que tinha que ir embora pois tinha ido à escola apenas para conhecê-los, já que havia ficado sabendo que eles adoravam o livro dela, mas que estava saindo de férias. Ao final, ela se despedia e dizia que qualquer dia voltaria para reencontrá-los.

Então, eu dizia que tínhamos que cantar a música da feitiçaria que havíamos cantado no começo para a bruxa poder ir embora. O envolvimento com tal atividade foi tão grande que uma das meninas da sala me disse:

- “Não tia, não liga o rádio não. Nem vamos fazer a bruxaria. Eu não quero que a bruxa vá embora”.

É importante ressaltar o envolvimento das crianças e seu mergulho na fantasia. Mesmo conhecendo a estagiária que se vestiu de bruxa as crianças chamaram-na o tempo inteiro pelo nome da personagem da história.

Tal atividade ocorreu no último dia de aula do primeiro semestre havendo então a necessidade de retomá-la após as férias.

No primeiro dia de atividades do segundo semestre¹⁰, realizamos o mesmo “ritual” do último dia do primeiro semestre. Quem apareceu foi a mesma estagiária que se vestiu de Bruxa, porém sem a fantasia e trazendo uma carta da bruxa para os alunos que terminava assim:

“Bem, já falei muito das minhas férias. Que tal, agora, vocês me escreverem para contar as férias de vocês?”

Após a leitura da carta, solicitei, então, que todos escrevessem para a bruxa. Em um primeiro momento muitas crianças não gostaram da proposta e disseram:

- “Ah, escrever... Mas eu não quero escrever.”

Recusaram-se a responder a carta pois diziam que não sabiam escrever. Eu disse que elas deveriam escrever como sabiam porque a bruxa entendia escrita de criança que estava aprendendo escrever naquele momento. Assim, logo todos se entusiasmaram e queriam, além de contar as férias, fazer várias perguntas à bruxa através das cartas. As três cartas a seguir demonstram o fato descrito acima:

¹⁰ Observação feita dia 14 de agosto, em diário de campo.

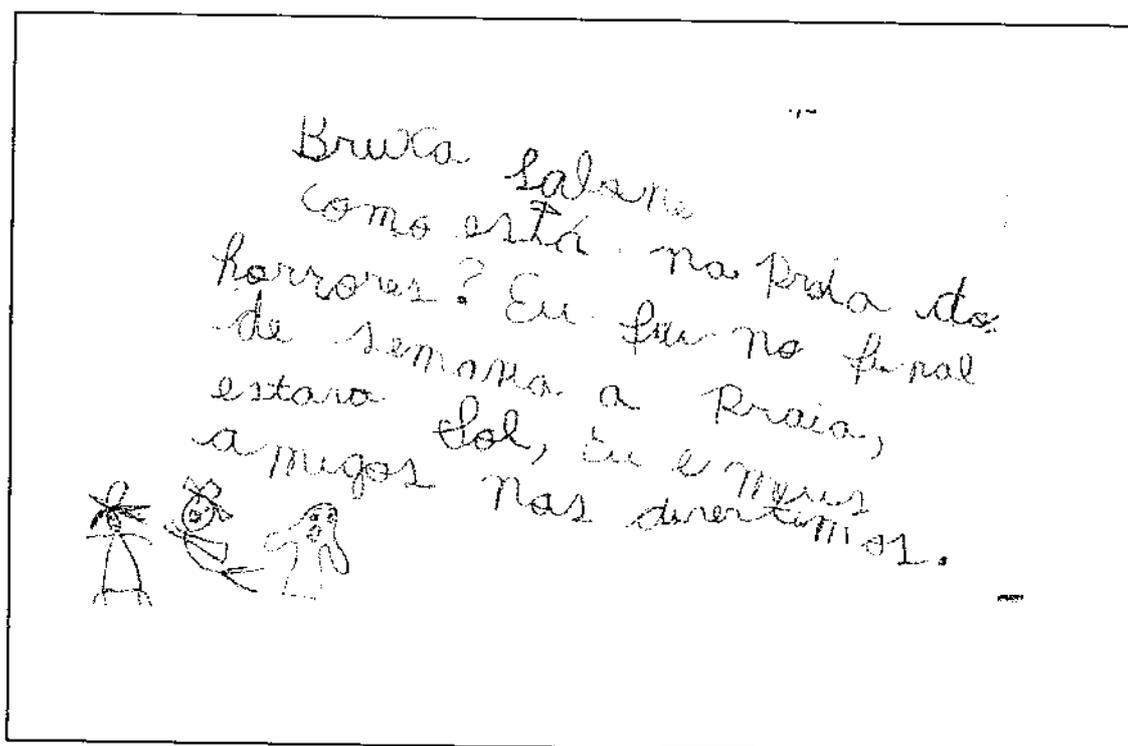
Eu fui no sinema no sinema ¹⁵
Eu no sinema eu assisti
Dinobars lanofiume eu apredi
ivocê coméfoi legar
bruxa salomé você bruxa
eu mandei UMMA CASA DE BRUXA

Lembra do filme

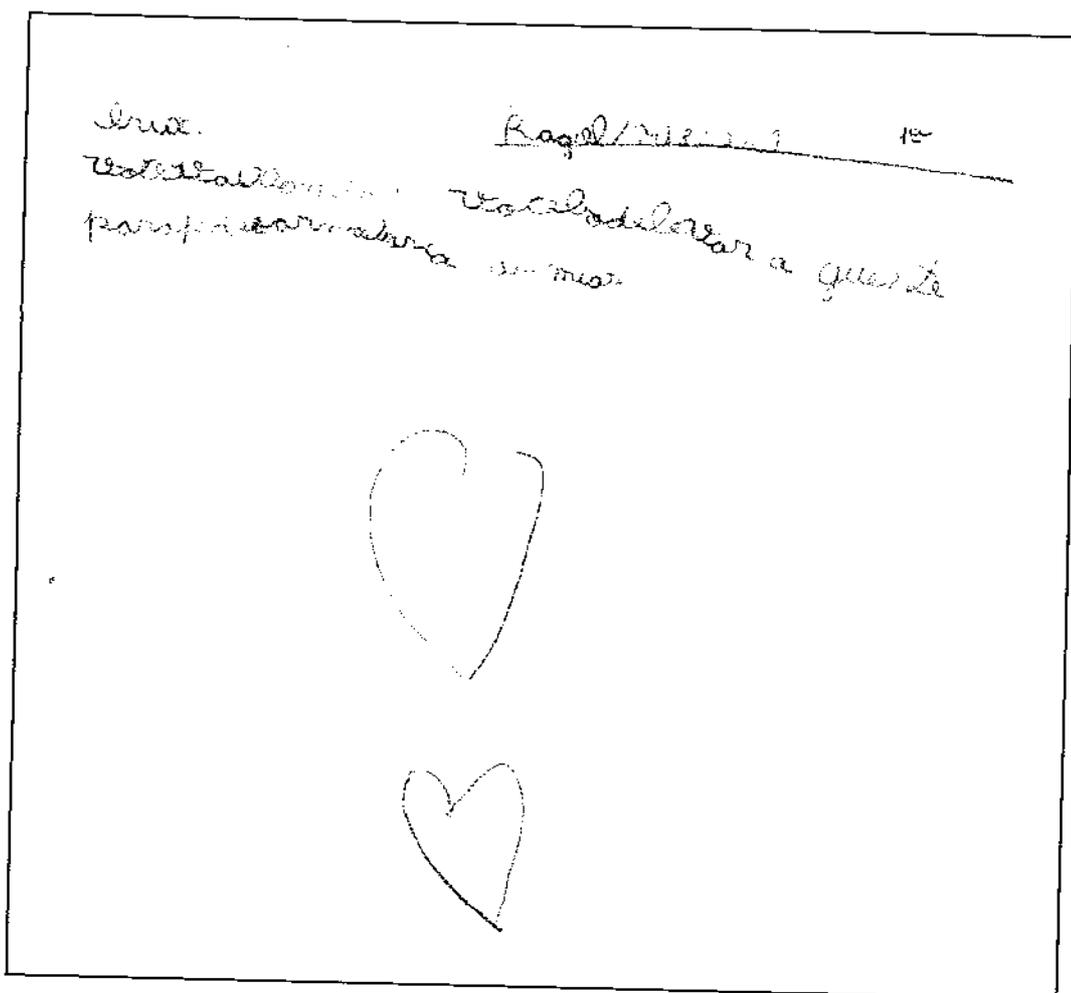


Cartão
Sobrinha

Essa primeira carta traz alguns erros ortográficos comuns como: troca de letras em função do som, quando o aluno escreveu "sinema" ao invés de cinema, "nu" no lugar de no e "fiume" em vez de filme; aglutinação de palavras escrevendo "lanofiume" para representar "lá no filme", "ivocê" para dizer "e você" e "comoéfoi" para perguntar "como é que foi". Além disso, a carta também mostra a falta de domínio da frase por parte do aluno. No entanto, há um texto e uma história para contar.

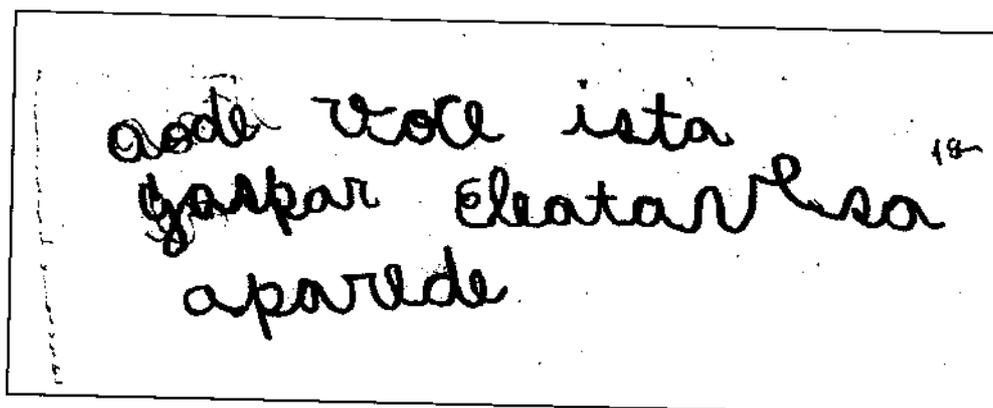


Nessa segunda carta, esse aluno já faz uso dos sinais de pontuação: na sua escrita aparece os pontos de interrogação e ponto final e a vírgula. Apesar de o uso da vírgula ser ainda apenas uma tentativa, a noção de frase está melhor consolidada para esse aluno. Outro ponto importante é que nessa carta não há erros de ortografia. A figura do interlocutor entra nessa apropriação das normas e regras da convenção. Segundo Smolka (1991), é no esforço de explicitação de idéias, através da escrita, que as crianças vão experienciando e aprendendo essas normas. Assim, a autora afirma que "(...) os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura" (p.111). Dessa maneira, a atividade de escrever cartas, realizada na biblioteca, pôde auxiliar na aprendizagem das normas que regem o sistema de escrita.



Já essa última carta mostra que a aluna que a escreveu ainda não tem noção de que a unidade da escrita é a palavra e que as pausas na escrita acontecem por meio dela. Assim, nessa carta predomina a aglutinação de palavras (vocevaivomtar), trazendo a idéia de que a unidade da escrita é a frase. Além disso, também há trocas de letras; a aluna escreve "vomtar" em vez de voltar, "bode" no lugar de pode e assim por diante.

Na carta abaixo o aluno queria perguntar para a bruxa sobre o Gasparzinho, personagem citado na carta dela:



A leitura da carta da bruxa, na qual ela faz referência ao personagem Gasparzinho, o remeteu a uma história já conhecida por ele. Através do personagem citado o aluno pôde buscar uma narrativa que participou do seu processo de leitura, para realização da atividade proposta. O significado e os sentidos da carta lida passou pela sua trajetória de leitor. Aqui, vale retomar a idéia desenvolvida por Mota (1997) e já discutida no presente trabalho, de que na escrita inicial das crianças existe a incorporação de histórias que permeiam o mundo em que vivem (a "Bruxa Salomé" provocou a lembrança do "Gasparzinho"). É o outro que se faz presente através do discurso do texto enfatizando a idéia da dialogia.

Segundo Goulemot (2001), a leitura é sempre produção de sentido, e o leitor nessa relação com o texto define-se por uma "fisiologia, uma história e uma biblioteca". A fisiologia trata da história do corpo que lê. Além disso, o leitor realiza suas leituras em função das *"memórias históricas em obra nos diversos momentos da história cultural"* (p.112). Finalmente, a biblioteca é caracterizada pelo encontro de textos que se dão ao longo do percurso de um leitor. Sobre isso, o autor afirma *"(...) que qualquer leitura é -uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. (...) Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido"* (p.112,113). Assim, a produção de sentidos de um texto se dá sempre em relação a uma anterioridade. O autor afirma que o sentido a ser adquirido nasce de sentidos já adquiridos anteriormente.

Um episódio ocorrido em certo dia de ida à biblioteca ilustra esse fato¹¹. Nesse dia deixamos as crianças livres para escolher e ler o livro que quisessem. Um aluno veio me mostrar um livro que tinha na capa o desenho de um tigre e me disse:

- "Olha o Rei Leão".

Esse aluno fez alusão a um personagem de história infantil conhecido por ele através do desenho que o livro trazia. Na busca da compreensão do livro que ele havia escolhido, lembrou de outra história já conhecida por ele. É a isso que chamamos de intertextualidade.

¹¹ Observação feita em 20 de março de 2001, em diário de campo.

Em um outro dia¹², essa mesma criança veio me mostrar um livro que tinha na capa um desenho de um sapo fumando e se chamava "Vida de Sapo". Assim, ela enfatizou:

- "Vida sim, droga não!"

Perguntei se era isso que estava escrito na capa do livro e ela disse que sim. Pedi que ela me mostrasse onde estava escrito vida e ela passou o dedo em cima da palavra vida. Perguntei então, o que estava escrito no resto da frase e ela respondeu:

- "droga não".

Esse episódio também demonstra essa questão das relações que fazemos entre algo que estamos a conhecer e uma anterioridade já conhecida. A frase "Vida sim, droga não" foi o tema da "Campanha da Fraternidade" daquele ano, a qual, o aluno, provavelmente, mantinha um certo contato. Dessa forma, enfatiza-se que os conhecimentos trazidos pelos alunos ao contexto escolar, ajudam na construção de novos conhecimentos. Assim, o aluno provavelmente deve ter reconhecido a escrita da palavra vida, vista por ele em situações relativas à "Campanha da Fraternidade".

No segundo dia de atividades do segundo semestre¹³, levei as cartas da bruxa que respondiam às cartas deles. Dessa vez cada aluno recebeu uma carta endereçada para si. As crianças gostaram muito. Um dos alunos, todo entusiasmado, me disse:

- "Tia, sabe o que a bruxa disse? Ela disse que adorou meu desenho".

O aluno que escreveu a primeira carta analisada nesse texto tremia e gaguejava ao dizer, para mim e para os colegas, que a bruxa havia dito que o "coração selvagem" que ele havia desenhado para ela estava a ajudando muito.

Realizei outra atividade de cartas da bruxa ao final do semestre. Essa atividade permitiu-me analisar o processo desenvolvido, ao longo do semestre, pelas crianças que se foram constituindo escritoras, na medida em que pude comparar as produções escritas do início e do final do semestre.

Pude perceber, então, que, as crianças tiveram progressos significativos na prática da leitura e escrita. A primeira vez que receberam a carta da bruxa, a

¹² Observação feita em 08 de maio de 2001, em diário de campo.

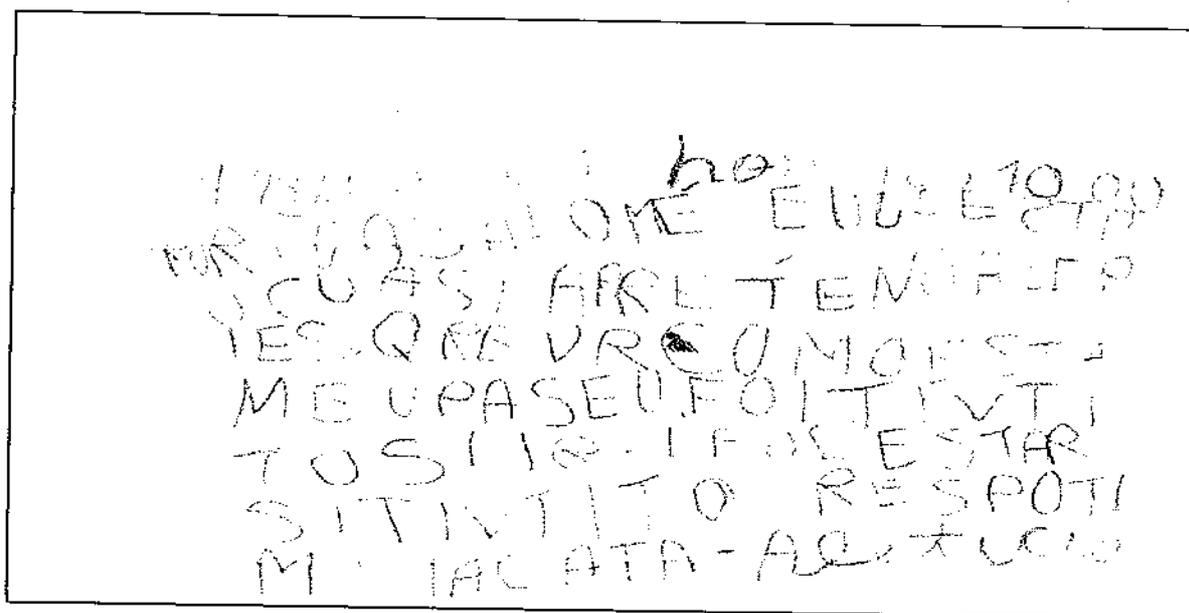
¹³ Observação feita no dia 21 de agosto de 2001, em diário de campo.

maioria das crianças me pediu para ler o texto para elas, pois não o conseguiam sozinhas. Nessa última atividade a maioria delas leu sozinha, sem necessitar de ajuda. Isto é, as idas à biblioteca semanalmente, as rodas de leitura, as leituras livres, somadas ao trabalho desenvolvido pela professora, devem ter favorecido a autonomia das crianças como leitoras.

Outro ponto importante foi que para escrever a primeira carta, muitas crianças sentiram-se inseguras alegando que não sabiam escrever. Foi o caso, por exemplo, de uma aluna que começou a escrever a carta só nos últimos minutos de permanência na biblioteca porque antes disso ficou o tempo todo enfatizando:

-“Mas eu não sei escrever. A Bruxa não vai entender nada.”

Outra aluna manifestou essa insegurança para escrever no interior da escrita do corpo do seu texto, explicitando-a através das palavras:

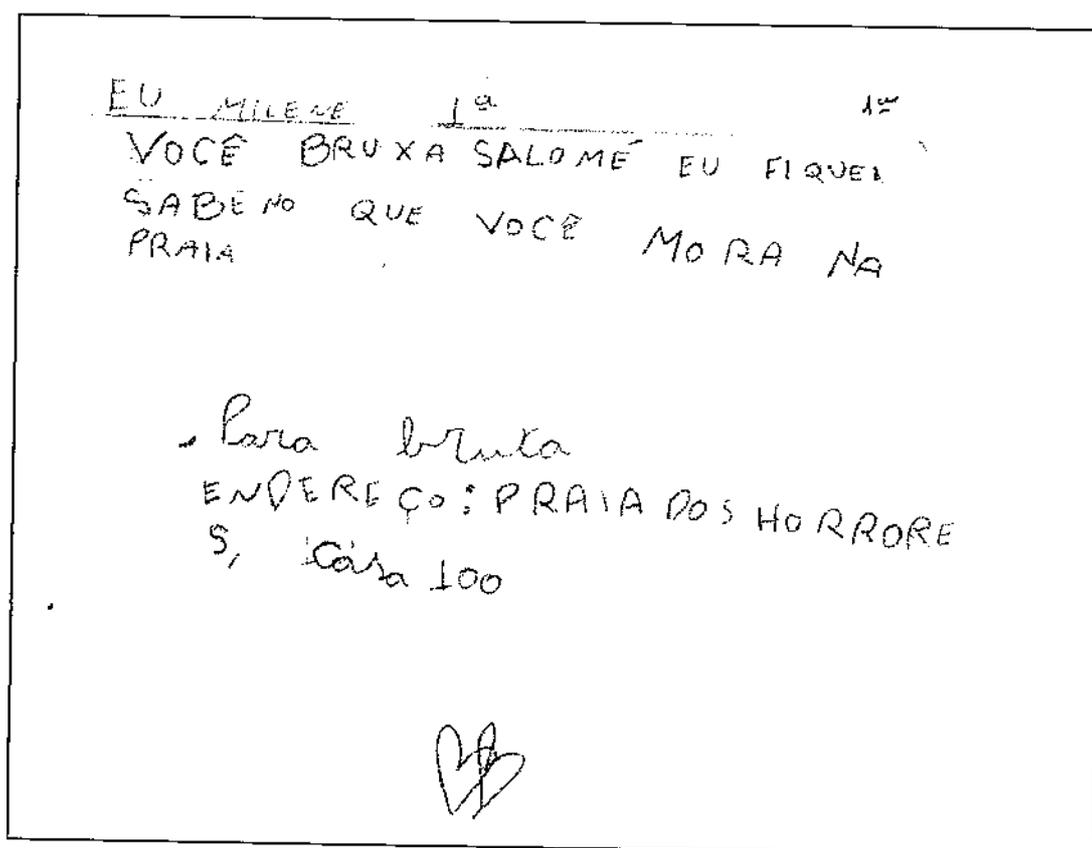


Na carta acima, a criança realizou um exercício metalinguístico na medida em que se utilizou da linguagem escrita para expressar seu discurso sobre a própria linguagem escrita: “eu já estou quase aprendendo a ler e a escrever”.

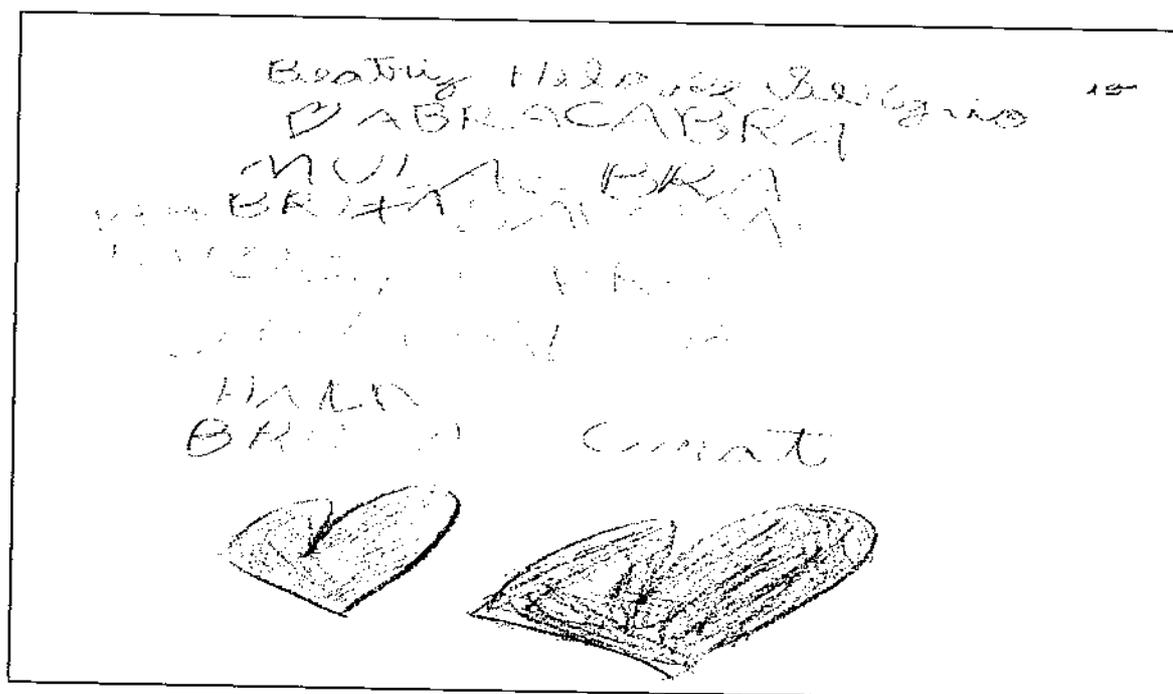
Nessa última atividade de escrever cartas, a maioria das crianças escreveu sem ao menos perguntar como se grafava alguma palavra. Mesmo

escrevendo com vários erros ortográficos como, por exemplo, "quado", "grane", "xegar" e "pezente" em vez de quando, grande, chegar e presente, as crianças se aventuraram na prática da escrita, sem receio de não serem entendidas.

Vale ressaltar que/a escola é o espaço em que, na maioria das vezes, a criança tem um maior contato com a linguagem escrita. É nesse sentido que o trabalho com leitura na biblioteca tentou auxiliar na apropriação da função social da leitura e escrita. Teve por objetivo possibilitar que as crianças praticassem e fizessem uso dessa linguagem, entendendo não só o código escrito enquanto tal mas também sua função. As atividades com as cartas permitiram isso na medida em que trabalharam a função dialógica da escrita: as crianças escreveram para um leitor. Os fragmentos de algumas cartas trazidos a seguir mostram essa interlocução:



No fragmento a seguir podemos observar o diálogo com a bruxa quando a criança se utiliza da música do feitiço que fazia a bruxa aparecer para escrever a carta:

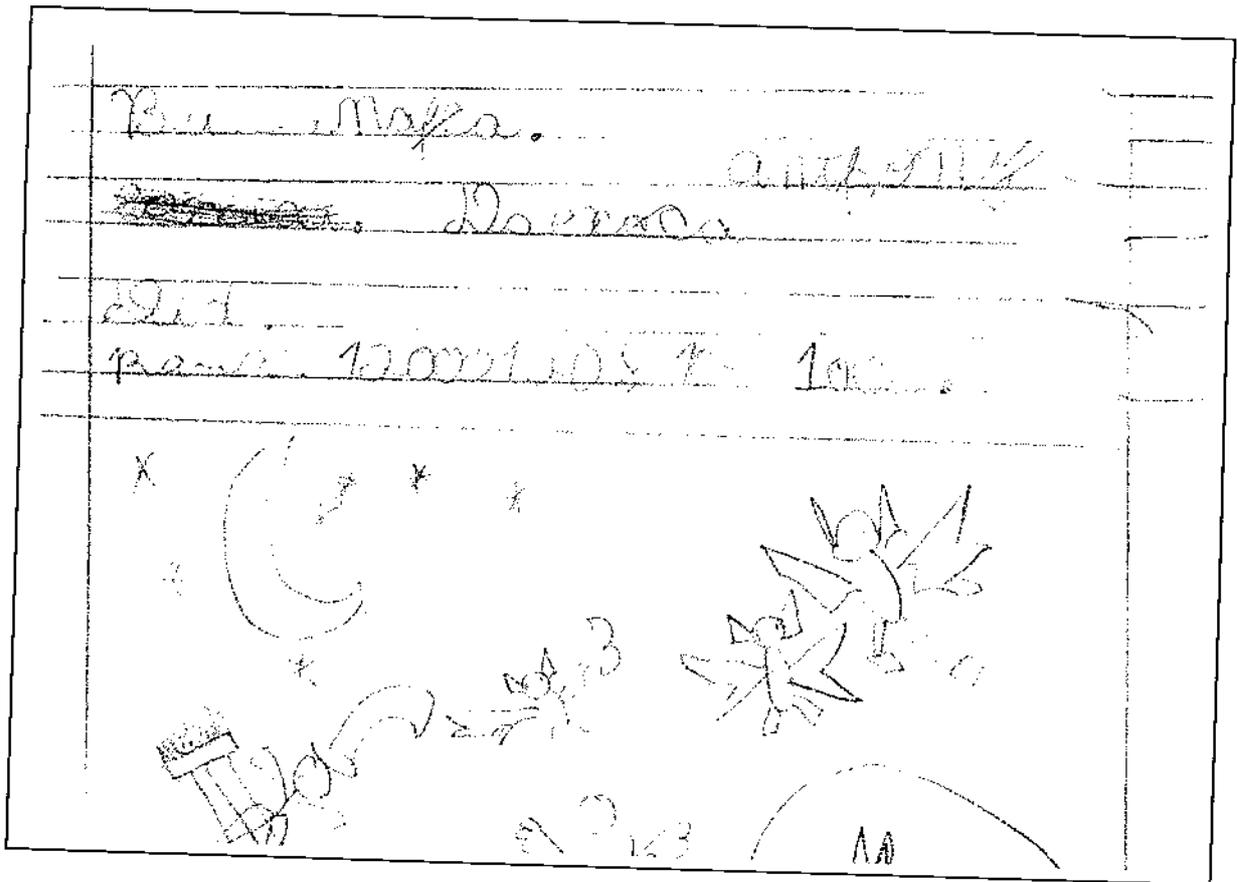


Podemos verificar, na sua escrita, como ainda a aluna que escreveu a carta anterior encontra-se em pleno processo de aprendizado da escrita: ela alterna a letra cursiva e a letra bastão; omite algumas palavras e sílabas inteiras, como por exemplo, quando escreve "endeço". Porém, no conjunto, temos um texto endereçado a um destinatário.

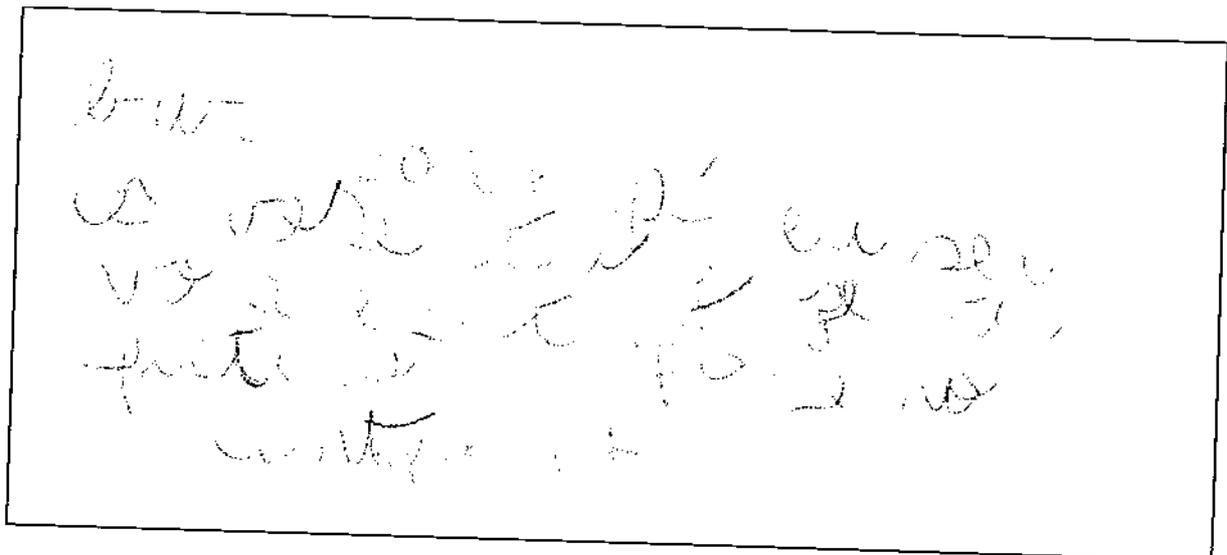
Através do reconhecimento da função dialógica da escrita a criança passa a pensar e a analisar seu próprio texto com o objetivo de ser compreendido. É na relação enunciador-enunciatário (Góes, 1993) que a escrita se transforma em meio de ação reflexiva. Dessa forma, refletindo sobre a própria atividade de escrita que tinha como fim um leitor (bruxa), os alunos puderam sentir-se mais seguros na realização daquela atividade.

Ainda nesse sentido, as cartas nos mostram que a construção do texto também se foi enriquecendo ao longo do tempo. As crianças passaram da elaboração de textos simples para textos mais trabalhados, como é o caso do aluno que escreveu as cartas a seguir:

Primeira carta escrita pelo aluno (agosto/2001):



Última carta escrita pelo aluno (dezembro, 2001):



Na primeira carta, apenas seu nome é escrito corretamente e as outras palavras não são inteligíveis. Além disso, há um predomínio do desenho em

relação à escrita. Já na segunda carta não vemos mais desenhos. Temos a sua escrita, ainda em fase de muitas hipóteses, mas que traz a tentativa de um texto e a escrita de algumas palavras quase corretamente: "vose" (você), "tafazeno" (tá fazendo), "feitiso" (feitiço).

A presença de um interlocutor (a bruxa) possibilitou uma outra relação com a linguagem escrita. Segundo Cagliari (1999), "*As atividades de produção de textos propriamente ditas devem ser feitas sempre com um leitor em mente*" (p.213), pois ninguém fala para si próprio e assim também não se escreve apenas para si. Esse leitor não pode ser, unicamente, o professor para quem o aluno deve escrever porque recebeu orientações para tal. O aluno deve escrever para um interlocutor e leitor reais, além do professor que o corrige.

Assim o trabalho de pesquisa de campo me deu elementos para acreditar que o trabalho de leitura na biblioteca proporcionou uma outra relação das crianças com a leitura e a escrita, trazendo contribuições para o processo de alfabetização que estava sendo encaminhado pela professora daquela turma de alunos.

O CORPO LEITOR: AS APROPRIAÇÕES DA PRÁTICA DA LEITURA

Um episódio que nos permite analisar a evolução das crianças no que diz respeito à compreensão do código escrito, se deu durante uma atividade de roda de leitura¹⁴. Eu estava lendo para os alunos da primeira série a história do livro "Fadas que não estão nos contos. Uma confusão de contos clássicos" (Canton, 2000) em que aparecia a palavra "desventura". A diretora da escola que estava passando por ali, parou e perguntou:

- "Quem sabe me dizer o que é desventura? "

Um dos meninos levantou a mão rapidamente e respondeu;

- "São os caminhos em que o lobo andou para encontrar a Joanelha. São os mares, as montanhas..."

O aluno da primeira série surpreendeu-me de modo singular. Apropriou-se rapidamente do sentido do texto. Quando, interrogado pela diretora sobre o significado daquela palavra, foi buscar no próprio texto o trecho que ela retomava. Assim como Chartier comenta, o sujeito leitor vai construindo uma intimidade com o suporte escrito na qual seu próprio manuseio revela essa relação.

Chartier (2001) afirma que "(...) todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura" (p.20). A postura do corpo que lê é definida por vários fatores como a intenção do autor que se expressa através da maquinaria do texto, os dispositivos de impressão e no caso em questão, através da norma escolar.

A escola procura também transmitir aos alunos as formas consideradas legítimas, por ela, com as quais eles devem se relacionar com os diversos materiais de linguagem escrita (livros, jornais, revistas, caderno, a folha em branco). Na maioria das vezes, o aluno deve seguir algumas normas para ler e escrever. Normas essas que dizem respeito não só à própria estrutura do texto mas também à situação de leitura e escrita, que se relaciona ao lugar, à postura e à maneira de se relacionar com essas atividades.

¹⁴ Observação feita no dia 13 de novembro de 2001, em diário de campo.

Pude observar essa tentativa de controle da norma escolar em alguns momentos da pesquisa de campo. Um desses momentos aconteceu na sala de aula, quando, certo dia¹⁵, a professora passou em cada carteira para ver se os alunos estavam escrevendo as atividades da lousa conforme ela havia orientado. A orientação da professora se referia a como eles deveriam posicionar o caderno, em que espaços deveriam fazer as atividades, que espaços deveriam ser deixados em branco etc. Assim, ao observar o caderno dos alunos, a professora, muitas vezes, apagava o que eles haviam escrito porque esses não tinham obedecido às regras. As crianças então, começavam a escrever tudo novamente.

Além disso, o controle do corpo em relação ao material escrito também é muito forte. Como já foi discutido anteriormente, Chartier (1999) relata que no século XVIII, aconteceu uma mudança na maneira como o corpo se colocava diante da leitura. Até então a leitura deveria ser um comportamento regulado e desvinculado da fruição. Do século XVIII em diante acontece a liberdade do ato de ler. Essa dicotomia pode ser verificada no modo como os alunos se relacionavam corporalmente com os livros na biblioteca e na sala de aula. Na sala de aula, em geral, eles liam sentados na carteira. A própria cadeira, seu material, junto com o espaço que ocupava com a mesa, davam o limite desse corpo leitor se manifestar. Já na biblioteca as crianças podiam ler sentadas nas mesas, embaixo das mesas, no chão e até deitadas. O espaço era menos ordenado.

A história do mobiliário destinado à leitura, de que nos fala Chartier (2001), é bastante representativa dessa relação entre corpo e livro. O autor afirma que o mobiliário do século XVIII dá suporte à leitura da intimidade, enfatizando que:

"(...) A poltrona, dotada de braços e guarnecida de almofadas, a chaise-longue ou espreguiçadeira, a espreguiçadeira cortada com seu tamborete separado são igualmente, novos assentos onde o leitor, mais freqüentemente a leitora, pode se instalar à vontade e abandonar-se ao prazer do livro" (p.91).

¹⁵ Observação feita no dia 18 de setembro de 2001, em diário de campo.

Entretanto, ao longo do século, surge uma crítica a esses móveis que os considera muito frívolos e que tenta impor móveis mais funcionais que entendam a leitura mais como um ato de trabalho. No final do século, o homem inglês propõe para toda a Europa um tipo de mobiliário, cujo rigor geométrico posiciona-se contra a maciez das poltronas e de suas almofadas e a essa leitura descontraída. Propõe que a leitura seja realizada em "(...) mesas circulares com tampas que saem, que permitem a leitura sobre as prateleiras que se alongam e a consulta de planos e mapas sobre a base central (...)" (Chartier, 2001: p.92).

Ainda hoje a escola trabalha a leitura de forma que prevaleça a idéia de que ela seja entendida como trabalho e não como fruição. Em uma das vezes em que estava realizando uma roda de leitura¹⁶ com os alunos da primeira série estudada, um aluno, no meio da leitura do texto, deitou-se. Então, um outro aluno chamou minha atenção:

- "Olha tia, ele deitou. Não é verdade que não pode?"

Quando eu disse que eles poderiam ouvir a história deitados, todos resolveram se deitar para acabarem de escutar a história. Estavam se experimentando em posições novas para o ato de compartilhar a prática da leitura.

Sobre esse aspecto Goulemot enfatiza que:

"(...) existe na leitura de divertimento (e em toda leitura) uma posição (atitude) do corpo: sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé... Além das atitudes próprias às gerações ou aos dados técnicos (a vela, o abajur, por exemplo) ou climáticos, uma disposição pessoal de cada um para a leitura. (...) Somos um corpo leitor(...)" (Goulemot, 2001:108,109).

' Para esse autor as relações com o livro e as possibilidades de constituir sentido se dão por meio dessas atitudes de leitor. Segundo ele, muitas vezes, é o próprio material de leitura, através do assunto ou de suas características físicas, que indica a escolha do lugar e da postura frente à leitura.'

¹⁶ Observação feita no dia 25 de setembro de 2001, em diário de campo.

Um exemplo disso são as atitudes dos alunos com relação à leitura de "livros de terror". Quando liam esses livros, freqüentemente, as crianças sentam embaixo das mesas da biblioteca, onde era mais escuro¹⁷. Além disso, outra atitude observada refere-se aos livros denominados grossos por eles (enciclopédias, atlas, dicionários etc). Nessas leituras, os alunos sentavam-se nas mesas e posicionavam-se de maneira respeitosa frente ao livro, ou seja, com uma postura ereta em relação a esse material de leitura e trazendo uma expressão de concentração em suas faces, o que mostrava a seriedade com que tratavam esse momento de leitura. Eles afirmavam que "os livros grossos são os mais importantes da biblioteca", corroborando as afirmações de Chartier.

Sobre esse aspecto é importante enfatizar um episódio¹⁸ ocorrido durante as idas à biblioteca. Um aluno me trouxe um livro de capa dura dizendo que era muito importante. Quando perguntei porque ele achava que o livro era importante, o aluno me respondeu:

- "Porque este livro conta a história de homens antigos. Tem quando eles nasceram..."

Perguntei então onde estava escrito quando eles nasceram. Ele me mostrou uma data que na verdade era a data de falecimento, pois se tratava de um livro de biografias. No entanto, ele tinha razão no seu raciocínio de indicar a data. Esse episódio vem enfatizar a idéia trazida por Goulemot de que o próprio material de leitura pode regular as relações que o leitor estabelece com sua leitura. Nesse caso, por se tratar de "histórias de homens antigos" e ser um livro de capa dura, o aluno estabeleceu uma atitude de seriedade e respeito com o material lido.

Outro fato acontecido¹⁹ durante as observações de trabalho de campo e que se relaciona com essa questão discutida acima, foi quando a coordenadora da escola veio chamar minha atenção ao tomar conhecimento pela servente de que os alunos estavam fazendo muita "bagunça" durante as idas à biblioteca: segundo ela, eles estavam tirando um monte de dicionários e de enciclopédias das estantes e brincando com eles, tornando-os objetos de venda, como se

¹⁷ Esse fato foi observado com freqüência durante as idas à biblioteca.

¹⁸ Observação feita no dia 06 de novembro de 2001, em diário de campo.

¹⁹ Observação feita no dia 28 de agosto de 2001, em diário de campo

fossem mercadorias que eram negociadas entre eles. Além disso, a servente enfatizou:

_ “Eles podem pegar os dicionários para ler?”

Esse comentário da funcionária denota a visão regulada da leitura, disciplinada, que deve atender a determinadas hierarquias.

Tal episódio também me remete a Certeau (1994) pelo uso que as crianças estavam fazendo dos livros: tornaram-se objetos de vendas; práticas desviacionistas. Naquele momento os livros não eram mais materiais de leitura, mas objetos de consumo lúdico dos alunos.

AS APROPRIAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA

Cagliari (1999) afirma que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Para ele o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura, que significa aprender a decifrar a escrita. Para isso é necessário conhecer como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos. Assim, o autor lista os principais pontos que uma pessoa precisa conhecer para saber ler.

O primeiro passo é conhecer a língua na qual as palavras foram escritas. Se uma criança sabe que está escrita uma palavra e não outra, ela pode realizar tentativas de decifração.

Em segundo lugar, as crianças precisam conhecer o sistema de escrita. Isso implica que elas façam a distinção entre o desenho e a manifestação da escrita, entendendo que o primeiro representa algo do mundo e a escrita, a linguagem oral.

Sobre esse aspecto é interessante observar as apropriações que as crianças fazem da escrita através dos livros de literatura infantil em que o desenho está muito presente. Apesar de a distinção entre desenho e escrita estar muito clara para as crianças da sala estudada, essas, muitas vezes, lançaram mão do desenho para ler a história trazida pelo livro. Certa vez²⁰, quando entrei na sala de aula, um dos alunos estava com um livro de literatura infantil na mão e veio correndo me mostrar o que estava lendo. Pedi que ele lesse a história para mim e então ele iniciou: "Era uma vez...". Depois, com base nas figuras foi construindo uma história. Enquanto lia, passava o dedo sobre o texto escrito impresso nas páginas do livro como se tivesse lendo-o. O gesto do leitor, que acompanha as palavras do texto, era de pleno domínio do aluno. Além disso, a distinção entre desenho e escrita estava bastante clara para essa criança. Mesmo não sabendo decifrar a escrita e compondo a história a partir do desenho, o aluno tinha consciência de que para ler era necessário estar atento à escrita e não ao desenho e assim continuou passando o dedo sobre as palavras como se estivesse lendo. Os gestos da leitura compoem com o processo de aquisição da linguagem escrita.

²⁰ Observação feita no dia 22 de maio de 2001, em diário de campo.

Outro ponto importante para o aprendizado da leitura é conhecer o alfabeto e as letras. Na sala pesquisada havia um aluno que tinha uma certa dificuldade nas atividades de alfabetização. Devido a essa dificuldade a professora passava exercícios diferenciados para ele e pedia-me para que eu desse uma atenção especial para aquela criança. Certo dia²¹, ele estava desenvolvendo uma atividade de cópia da lousa, quando eu cheguei. Vale ressaltar, que essa foi a primeira vez que ele estava copiando algo sozinho, porque antes, o que ele fazia era escrever por cima da letra da professora. Sentei ao lado dele e fiquei observando sua atividade de cópia. Ele precisava copiar as seguintes palavras: baleia, bico, bola bota, bebê e boneca. Quando foi escrever o "c" da palavra bico, ele parou e disse:

- "Esse C tem no meu nome."

Depois completou, colocando o dedo sobre a letra o:

- "Esse [letra o] também tem no meu nome".

O aluno em questão foi se apropriando das letras do alfabeto a partir das letras de seu nome. Os alunos vão construindo sua relação com a escrita na medida em que esta passa a fazer sentido para eles. Normalmente, a primeira palavra que as crianças desejam escrever é o próprio nome. Esse aspecto foi incentivado pela professora que trabalhou bastante com as letras do nome das crianças para apresentar o alfabeto a elas. Na sala havia um cartaz contendo as letras do alfabeto e o nome das crianças que começavam com cada letra. Cagliari (1999) enfatiza que essa questão do cartaz é muito importante para que as crianças possam consultar as letras sempre que desejarem.

Assim, em outras situações de sala de aula também se pode perceber essa relação que as crianças estabelecem entre as letras e as palavras conhecidas por elas. Em um dos dias²² de observação da sala de aula, pude presenciar um episódio que diz respeito a esse fato. Nesse dia, professora iniciou a aula dizendo que ia apresentar aos alunos a "família do s". Quando falou a letra S alguns alunos se manifestaram:

- S é a letra que começa o nome da minha mãe.
- S também tem no meu nome.

²¹ Observação feita dia 03 de abril de 2001, em diário de campo.

²² Observação feita no dia 09 de outubro de 2001, em diário de campo.

Essa última criança não tinha o nome começado pela letra S. Porém, depois ela mesma, sozinha, completou sua fala dizendo o seu sobrenome que, realmente, começava com essa letra.

O terceiro ponto a se conhecer no processo de alfabetização é a categorização gráfica e funcional das letras. As letras possuem várias formas gráficas que geram alfabetos. No entanto, apesar de a diferenciação gráfica entre as formas, elas continuam a exercer a mesma função em um sistema de escrita fixada pela história das letras, pelo processo de adaptação de uma determinada língua e pela ortografia. Portanto, a forma gráfica pode variar quando escrevemos uma palavra, mas é necessário que obedeçamos à categorização funcional de cada letra (quais letras devem ser usadas para escrever cada palavra e em que ordem). Cagliari acredita que o trabalho de alfabetização deve estar bastante voltado para a aprendizagem da categorização gráfica e funcional das letras, pois quem consegue entender essas categorizações supera o analfabetismo e aprende a ler.

Assim, conhecer a ortografia é muito importante, pois é ela que controla a categorização gráfica e funcional, muito mais do que o princípio alfabético. É importante entender que a ortografia congelou o modo de escrever as palavras para que não façam do alfabeto um sistema de transcrição fonética e percebam que existem variações dialetais na fala que a ortografia neutraliza. Segundo Morais, *“a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de uma negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”* (Morais, 2000: 08).

Além disso, conhecer a ortografia permite entender as relações entre letras e sons e entre fala e escrita. A ortografia estabelece a função das letras no sistema de escrita, a ordem dos caracteres nas palavras, o valor fonético de cada um deles em relação à fala e como a linguagem oral deve ser segmentada para formar as palavras. É também pela ortografia que usuários de diferentes dialetos podem reconhecer uma palavra e, através do estudo dos sons e dos significados, dizer o seu significado em qualquer dialeto, pois, como já foi dito, a ortografia neutraliza a variação dialetal. A partir disso, Cagliari (1999) afirma que é mais fácil aprender as relações entre letras e sons do que entre sons e letras, ou seja, é mais fácil decifrar e ler do que escrever.

Segundo ele, conhecer o princípio acrofônico também é imprescindível para a aprendizagem da leitura. Isto é entender que o nome da letra traz, em seu início, o som mais característico que a letra representa no sistema de escrita. Assim, a leitura se dá da seguinte forma: primeiro, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome, depois somamos os sons e reconhecemos as palavras. Porém, além disso, são feitos ajustes sonoros devido à história das palavras, a ortografia e o dialeto que o leitor conhece.

Dessa forma, também é necessário saber o nome das letras para utilizar o princípio acrofônico na hora da decifração. Vale lembrar que no nosso sistema o princípio acrofônico não está mais presente em todas as letras: o nome da letra H, por exemplo, não se escreve com H.

Também é preciso conhecer as relações entre sons e letras, ou seja, o princípio da leitura. Para saber o som de determinada letra é preciso saber o seu nome. Posteriormente, é necessário relacioná-la com o contexto em que está inserida para saber se esse tem alguma influência em seu som, como por exemplo, o S que entre duas vogais tem o som de Z.

Um dos episódios ocorridos na biblioteca ilustra essa questão da tentativa de conhecimento do som que a letra representa. Em uma das idas à biblioteca²³, um aluno pegou um dicionário e começou a ler. Um pouco depois ele veio me perguntar:

- "Duvido que você saiba o que é "prissão" ".

Longo em seguida ele leu o significado da palavra em voz alta, mas para ele mesmo: "cárcere, xadrez". Então, imediatamente, fez a correção do som que a letra S representava naquela palavra:

- "Ah, é prisão e não "prissão"".

Dessa forma, podemos perceber a tentativa de apropriação do som das letras por parte das crianças, que neste caso se deu através da relação que se estabeleceu entre a palavra e seu significado. O aluno entendeu como se pronunciava pelo significado daquela palavra, já conhecida por ele. Aqui é importante voltar a enfatizar que conhecer a língua é uma questão importante na tentativa de decifração da escrita.

²³ Observação feita dia 09 de novembro de 2001, em diário de campo.

É importante também relatar sobre os exercícios de decifração que a professora propunha aos alunos. Muitas vezes, quando eles iam perguntar como se escrevia alguma palavra, a professora os explicava através da separação de sílabas e letras, como por exemplo: bola se escreve juntando-se a sílaba "bo" e a sílaba "la", que se formam, respectivamente, pela união das letras B e O e L e A.

O próximo passo, segundo Cagliari (1999), é conhecer as relações entre sons e letras. Esse é o princípio da escrita, pois é preciso saber que letra usar para escrever um som da fala. Essa regra de que letra usar é, como já foi dito anteriormente, estabelecida pela ortografia. Portanto, como a fala é sempre dialetal, o caminho de partir do som para chegar as letras, ou seja, escrever, é bem mais difícil do que o contrário (partir das letras para se chegar ao som). Um aluno pode ver escrito a palavra "coitado" e pronunciar "coitadu", estabelecendo a relação entre letras e sons e adaptando à pronúncia de seu dialeto. No entanto, um aluno pode não saber como se escreve "xícara", por exemplo, já que o som do X também pode ser substituído por CH.

Além disso, a criança precisa conhecer a ordem das letras na escrita, ou seja, saber que escrevemos da esquerda para direita. Isso está ligado à linearidade da fala e da escrita. Quando falamos, pronunciamos os elementos segmentais (vogais e consoantes) e os prosódicos (entonação, ritmo etc) ao mesmo tempo e variando a cada momento. Mas na escrita produzimos algumas segmentações. As pausas da fala, por exemplo, nem sempre correspondem às pausas da escrita. Além disso, as segmentações da escrita que são representadas pelo espaço em branco entre as palavras, muitas vezes não correspondem às segmentações da fala. Por isso, uma etapa comum, que faz parte do processo de alfabetização, refere-se ao momento em que as crianças escrevem as palavras aglutinadas, dando espaços aonde não é preciso. Nas cartas escritas à "Bruxa Salomé" há vários exemplos disso: "vocebodelevar", "lanofiume", "boassort" etc.. Tudo isso enfatiza que não há uma correspondência direta entre o que se fala e o que se escreve. A escrita dá indicações que permitem sua leitura, mas cabe ao leitor reconstruir a linguagem oral nessa atividade de ler.

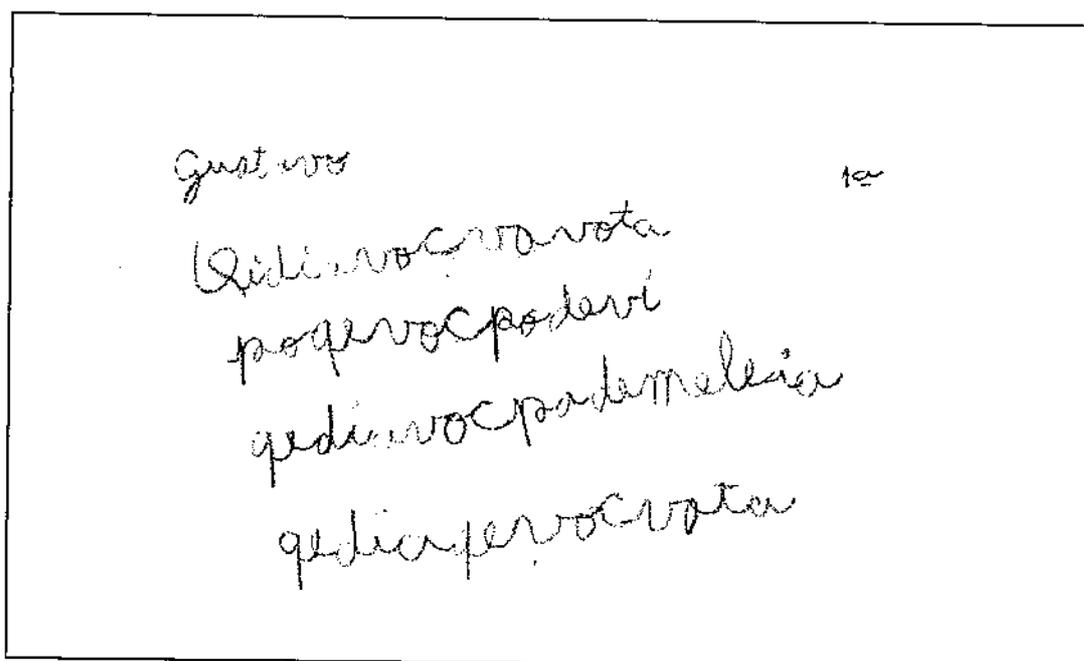
É necessário ter consciência de que nem tudo que se fala é possível de se representar através da escrita. No sistema alfabético as letras representam

os segmentos fonéticos: vogais e consoantes. As vogais são reconhecidas pelo prolongamento das sílabas (meeee-saaaa), enquanto as consoantes são pela articulação dos movimentos articulatórios da boca. Já os elementos prosódicos quase não têm representação na escrita, pois o sistema de escrita segmentou a fala em palavras sem levar em conta as unidades maiores (somadas de palavras).

Esse fato é bastante percebido quando observamos as crianças, em fase inicial de alfabetização, tentando ler. Normalmente, elas primeiro realizam a leitura das palavras isoladamente para só depois pronunciar o texto usando as características da linguagem oral. Na biblioteca isso pôde ser observado quando, por exemplo, uma aluna realizava sozinha a leitura, em voz alta, de um livro²⁴. No livro estava escrita a seguinte frase: "Era uma vez, uma menina medrosa". Então ela primeiro fez a leitura de cada palavra da frase e depois, organizou, mentalmente, a frase e falou:

- "Era uma vez, uma menina que tinha medo."

Na escrita dos alunos da primeira série também é possível observar essa dificuldade do entendimento da segmentação da escrita. As cartas a seguir, enviadas para a bruxa, trazem uma escrita que se segmenta através dos sons da fala:

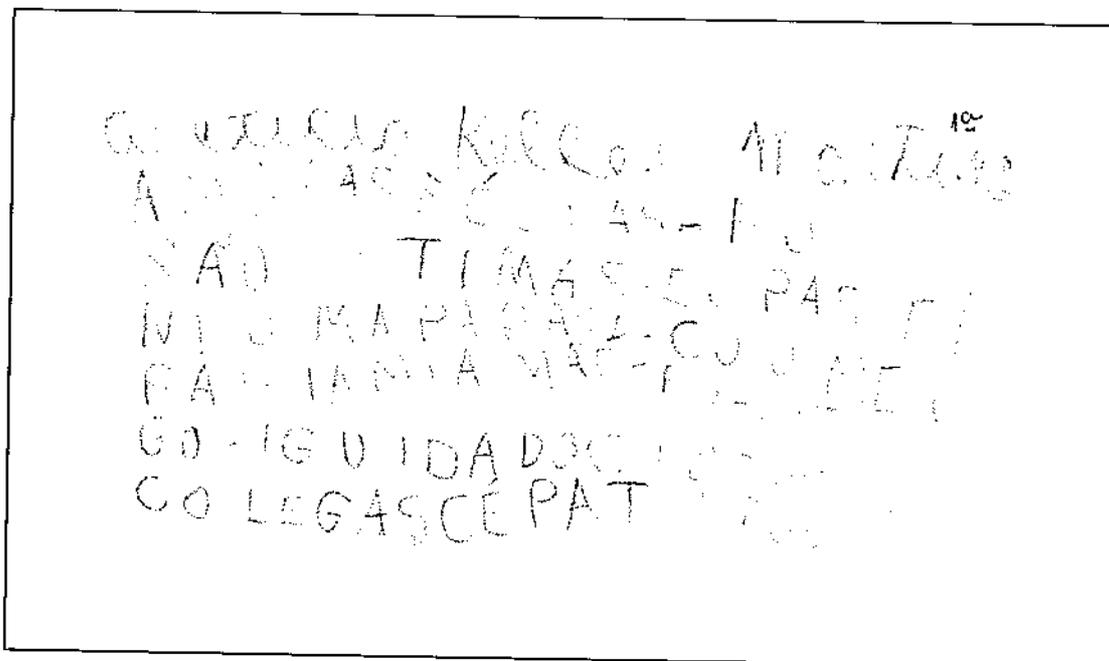


Gustavo

100

Quidiuoc roavota
pogervoc podervi
pediuoc pademeleia
quidiuoc roavota

Na carta apresentada na página anterior, a letra cursiva pode ter dificultado a segmentação. Além disso, uma das hipóteses que a criança pode ter formulado é de que o espaço é dado apenas entre as frases ao mudar de linha, que passam a ser as unidades da escrita. Ela muda de linha a cada frase: "Que dia você volta? ", "Por que você pode vir ".



Nessa última carta, criança segmenta a escrita através do hífen. No entanto, na maioria das vezes o hífen não separa as unidades da escrita, ou seja, as palavras. A aluna, provavelmente, pensou nas pausas conforme os sons da fala. É importante analisar a relação que se estabelece entre a oralidade e a escrita: ela escreve "cou" em vez de "com", prevalecendo a marca do som dessa palavra quando a pronunciamos, o mesmo acontece com a palavra "minha" escrita, na carta, como "mia".

Assim, Cagliari afirma que distinguir uma palavra na linguagem oral é difícil, mas não o é na escrita. As normas ortográficas definem que todo conjunto de letras separado por um espaço em branco é uma palavra. A leitura, portanto, se concentra no esforço da identificação das palavras. Quando o leitor entende o que representa uma palavra, a decifração passa a fazer sentido.)

²⁴ Observação feita em 08 de maio de 2001, em trabalho de campo.

A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS: TRABALHANDO COM A LINGUAGEM NO SEU CONTEXTO REAL DE USO

Cagliari afirma que em um sentido mais amplo, a alfabetização tem outros objetivos, além da decifração da escrita. Por isso, *“A escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolve, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura”* (p.113).

Assim, o trabalho na biblioteca, teve como uma de suas propostas permitir aos alunos da primeira série, através do contato com os materiais de linguagem escrita e das atividades de leitura e escrita realizadas ao longo do ano, o entendimento da linguagem escrita não só como código mas também como prática social. Portanto, o texto teve uma função primordial dentro desse contexto.

Isto porque a interlocução não se dá através de palavras isoladas. Quando nos expressamos tentamos transmitir a um interlocutor uma informação completa que se dá através do texto. Somente em alguns momentos usamos palavras isoladas, mas que normalmente fazem parte de um contexto maior. Por exemplo, se alguém faz uma pergunta a outra pessoa que simplesmente responde sim ou não. Nesse caso, a resposta faz parte do texto maior que é a pergunta, o que houve foi apenas a mudança de falante.

Dessa forma, quando usamos a linguagem oral estamos mais preocupados em o que iremos comunicar do que em falar certo ou errado, ou seja, pensamos mais no significado do texto do que na maneira como esse significado é dito. Quando falamos nos guiamos apenas pelo significado, deixando no nível do inconsciente todas os conhecimentos que possuímos para ter um total controle da linguagem. A explicitação desses conhecimentos está na gramática que, se não houver nada de estranho com o som ou o significado da fala que nos obrigue a trazer para o nível do consciente as regras que regem a linguagem, é o que menos importa durante uma conversa.

Ainda segundo Cagliari, com a escrita ocorre o mesmo procedimento. Quando alguém adquire fluência na escrita, passa a executá-la sem pensar nas regras que regem o seu uso. Escrevem automaticamente, guiando-se pelo significado.

No entanto, a escola é um espaço em que está presente o peso que a sociedade atribui à fala e seus preconceitos. Quando o aluno se encontra nesse espaço, muitas vezes, ele esquece que é um falante nativo da língua e passa a responder aquilo que a sociedade, a escola e o professor têm como expectativas culturais. Assim, ele, na maioria das vezes, deixa de lado o seu conhecimento sobre a construção de textos que se dá naturalmente na linguagem oral para centrar-se numa fala considerada correta e usada pela escola.

No espaço escolar, muitas vezes, o professor trabalha com a segmentação de textos, frases, palavras e sílabas para explicar os mecanismos da linguagem. Essas segmentações são realizadas pelo significado ou pelos sons da linguagem. Isso produz modificações no texto que nem sempre são positivas. Não é tudo em um texto que pode ser segmentado para ser analisado, afinal, muitas vezes, o significado depende do contexto.

Apesar da tentativa de compreensão da linguagem, através do esforço para entender que a escrita segmenta a fala em palavras e letras, pensando ser essa a sua característica principal, “(...) *na sua essência, a linguagem é uma realidade oral falada e existe como soma de inúmeros parâmetros que controlam o significado e os sons do que se diz*” (Cagliari, 1999: 199).

Tudo o que foi mencionado anteriormente vem enfatizar que essas atividades de dissecar e analisar a linguagem são características do contexto escolar e não acontecem no seu uso cotidiano. Assim, é muito mais fácil para a criança trabalhar com textos do que com palavras isoladas.

No trabalho realizado na biblioteca, houve várias atividades que incentivaram a prática da construção de textos, tanto escritos como orais. Cagliari (1999) afirma que a língua só existe porque as pessoas produzem textos ao falar. A literatura é uma das possibilidades de uso da linguagem e não a única forma de construção de textos. Temos textos de vários estilos e há uma diferença no modo de produzir o texto escrito e o texto oral, dentro de suas exigências e circunstâncias culturais.

Cagliari (1999) ressalta que a criança deve levar para a sala de aula sua habilidade de construir textos orais como forma de auxiliar a construção do texto escrito. É importante o uso da linguagem oral nas salas de alfabetização para que a criança perceba que está lidando com o mesmo objeto (linguagem)

e não com coisas totalmente diferentes. Dessa maneira, as atividades de contar história oralmente também foram valorizadas no trabalho na biblioteca.

Houve uma atividade que se repetiu algumas vezes ao longo do ano que foi a atividade de construir um texto coletivo oralmente a partir de livros que só possuíam imagens. No começo as histórias estavam muito centradas na descrição das imagens. O trecho abaixo²⁵ retirado de um texto construído pelas crianças demonstra essa descrição:

“O rato está sentado e triste.

O rato está criando um bebê”

Sobre esse aspecto, Cagliari (1999) diz que isso normalmente acontece quando a criança faz um desenho ou cola uma ilustração antes de escrever o texto. Nesses casos os textos produzidos são pouco interessantes e centram-se mais nas descrições de personagens e ações, resultando num amontoado de frases soltas. A melhor coisa a se fazer é pedir para o aluno escrever o texto para só depois ilustrá-lo. Normalmente, agindo assim, as crianças constroem textos com mais coerência e coesão.

Percebendo a dificuldade das crianças em construir um texto que fosse bem estruturado e desenvolvido, procurei trabalhar com livros que incentivassem essa estruturação. Então, no final do ano, utilizei o livro “Ida e volta” para realizar essa atividade de produção de textos orais novamente. Esse livro traz uma história bem concreta através das imagens: ele conta a história de um dia vivido por um homem, através de suas pegadas. O texto abaixo²⁶ construído pelos alunos, mostra que houve uma certa evolução na estruturação do texto, embora ainda existam alguns problemas de coesão:

“Ele desligou o chuveiro e saiu do banheiro andando. Ele foi pegar a roupa e foi se trocar. Aí, ele foi tomar café e foi comer porque ele estava com fome. Ele foi comer bolo.

Ele foi ouvir música no rádio. Aí ele pegou o guarda chuva e o boné e saiu. Saiu da casa dele e pegou uma maçã e jogou a maçã no lixo.

²⁵ Trecho retirado de um texto construído pelas crianças em atividade na biblioteca em 04 de setembro de 2001.

²⁶ Texto construído pelas crianças em atividade na biblioteca em 27 de novembro de 2001.

Aí apareceu a pata do cachorro. Aí o cachorro estava seguindo o menino e o cachorro fez xixi no poste. Aí o cachorro foi para casinha dele.

Ele (o homem) foi comprar flor. Aí a mulher viu ele passando e ele comprou a flor para ela. Aí ele saiu da casa da mulher e a mulher saiu junto com ele. E eles foram no circo.

Ele saiu do circo e brincou de bola, pulou amarelinha... ele jogou a bola e quebrou o vidro.

Aí ele pegou uma bicicleta e saiu. Ele foi passear de bicicleta na praia. Aí ele caiu na tinta. Aí a pegada dele ficou melada de tinta. Aí ele voltou para casa para tomar banho”.

Aconteceu também uma atividade de recontar uma história oralmente²⁷ e que também enfatizou a produção de textos orais por parte das crianças. Nesse dia, dividimos a classe em dois grupos: um grupo ficou comigo e o outro com uma colega que também realizava o trabalho na biblioteca. Primeiro, cada uma de nós leu uma história para o seu grupo, depois cada um dos grupos contou a história que havia ouvido para o outro grupo.

O grupo de alunos que estava comigo elegeu uma criança para contar a história para o outro grupo. A história abaixo foi contada pela aluna eleita e registrada em um gravador:

“Na floresta

Antes na floresta tinha um monte de mosca. A mosca não parava de encher o saco do camaleão. Aí o camaleão virou da cor do tatu para ficar disfarçado, e pegar a mosca. E ele não conseguiu. Aí chegou a arara que não parava de falar. Aí o camaleão virou da cor da arara para pegar a mosca. E ele não conseguiu. Aí chegou o macaco e o camaleão ficou da cor do macaco para pegar a mosca. E ele não conseguiu. O macaco era gozador. Aí apareceu a onça e o camaleão ficou da cor da onça: cheia de pintinhas. A mosca é... papou. O camaleão papou a mosca. Aí na floresta tinha um tatu, uma arara, um macaco, uma onça e um camaleão.”

Vale ressaltar que, para que a criança contasse a história foi necessária a minha intervenção com a pergunta “e daí?”. No entanto, a aluna contou a história reproduzindo fielmente as idéias trazidas pelo livro.

O outro grupo apresentou o texto que havia lido de maneira coletiva. Cada trecho foi contado por uma criança e os sons que os animais da história faziam eram pronunciados por todas as crianças. Além disso, diferentemente do outro grupo, a fala delas reproduziu as mesmas palavras que o texto do livro trazia, tanto que em um certo momento, um aluno esqueceu sua fala e pediu ajuda aos colegas. A história ficou da seguinte maneira:

“No sítio

Aluno 1: A galinha chegou em casa pronta para ficar. Manhosa começou a gagarejar.

Todos: Có có có...

Aluno 2: O cachorro chegou pronto para ficar e ele fazia au.

Todos: Au, au, au...

Aluno 3: O peru veio pronto para ficar em casa... Deixa eu ver o que mais [aluno querendo lembrar-se do texto]. Ficou junto com a manhosa, o salsicha e com a manhosa.

Todos: Glu, glu, glu...

Aluno 4: Chegou, chegou... Como é que ele chama mesmo?[de novo aparece a tentativa de lembrar o texto].

Aluno 1: Lingüiça.

Aluno 4: Daí chegou o lingüiça através da manhosa e do cachorro e começou a fazer...

Todos: Ronc, ronc (barulho de porco)

Aluno 1: Daí chegou o sossegado e ele falou que ... ele chegou em casa pronto para ficar. A galinha começou a gagarejar, o cachorro começou a latir, o porco começou a roncar e o peru começou a fazer barulho. Daí o dono da casa ficou louco e desmaiou. E daí ele mudou de casa porque os animais estavam na casa dele.”

²⁷ Atividade realizada no espaço da biblioteca em 27 de novembro de 2001.

É importante dizer que mesmo reproduzindo a história até com as palavras trazidas pelo texto, o aluno que contou o trecho final inventou que o dono da casa ficou louco e desmaiou. No livro o dono da casa apenas muda de endereço.

Acredito que essa atividade foi importante na medida em que as crianças transformaram um texto escrito em um texto oral, enfatizando-se a questão já discutida acima de que tanto a fala quanto a escrita fazem parte de um mesmo objeto que é a linguagem.

Além disso, quando as crianças aprendem a falar e ouvir a linguagem a partir de textos, passam a entender não só os sons da fala e os significados literais das palavras, mas também as maneiras de argumentar, de construir textos utilizando-se do sentido literal e metafórico da linguagem. Tudo isso é adquirido a partir da aquisição da linguagem oral.

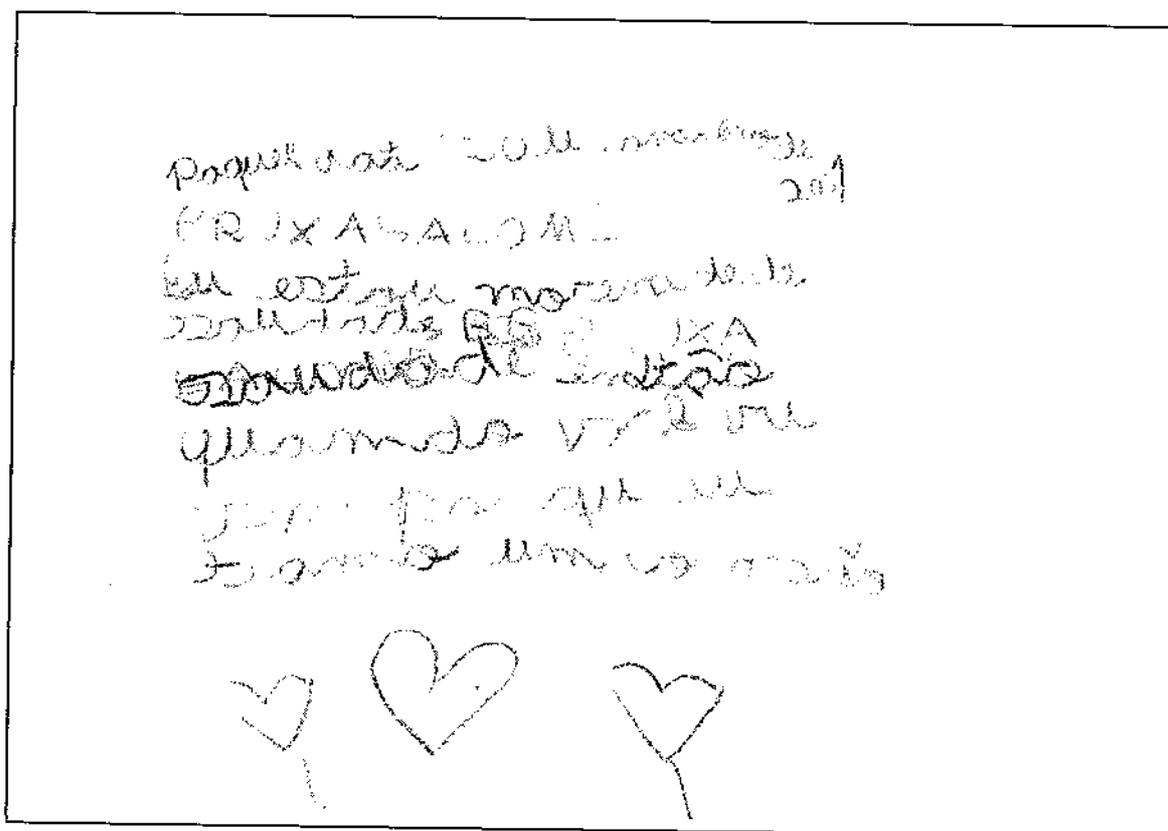
Trabalhos de construção de textos escritos por parte das crianças também aconteceram durante o ano no espaço da biblioteca. Houve 3 atividades que incentivaram essa questão.

Uma atividade desenvolvida foi a de construção de textos escritos partindo de episódios de um livro chamado “A bruxinha”. Esse livro contém várias histórias em quadrinhos nas quais não aparece a linguagem oral. Nessa atividade pude perceber as marcas da prática escolar tradicional de trabalhar com frases isoladas. Como já foi dito, a professora da classe estudada usava a literatura para apresentar as letras aos alunos. Entretanto, usava o método denominado por Cagliari (1999) de “ba-bé-bi-bó-bu”, em que primeiro são apresentadas as letras, depois as sílabas que irão formar as palavras, que por sua vez formam o texto. Isto pode ser constatado na produção textual abaixo:

“A bruxa estava com seu gato
A bruxa viu o pato
A bruxa féis uma mágica no pato
A bruxa viu a tisoura”²⁸

Já, em outras atividades, algumas crianças construíram textos que estabeleceram a relação entre as palavras dando mais sentido a ele. A

atividade de escrever cartas para a bruxa possibilitou a construção de textos com essas características. Na carta abaixo²⁹ isso pode ser percebido.



Vale ressaltar que a aluna, autora dessa carta, progrediu na prática da construção da escrita. Isso pode ser percebido quando a comparamos com a terceira carta mostrada no início desse texto (à página 30), e que também é de sua autoria. A primeira carta, escrita em agosto de 2001, traz várias trocas de letras e aglutinações de palavras. Já, a carta acima mostra uma escrita melhor organizada com poucas trocas de letras ("vomtar") e aglutinação de palavras ("teamo"). Além disso, essa carta mostra que a criança já se apropriou da noção de palavra como unidade da escrita, o que ainda não havia acontecido na carta anterior.

Uma terceira atividade³⁰ que trabalhou com produção de textos escritos aconteceu da seguinte forma: dividimos a classe em 5 grupos e pedimos para

²⁸ Texto escrito por uma criança durante atividade na biblioteca em 27 de novembro de 2001.

²⁹ Carta escrita por uma criança durante atividade na biblioteca em 20 de novembro de 2001.

³⁰ Atividade realizada na biblioteca em 18 de setembro de 2001.

que eles escrevessem textos livres, ou seja, sem nenhum tema definido. Distribuimos folhas em branco e as crianças começaram a escrever. O texto abaixo foi construído durante essa atividade:

“ A casa o maluquinho

O maluquinho – caso

é bomito- maluquinho

O maluquinho é bomito

O maluquinho lindim

O maluquinho

A caso é maluquinho”

Vale ressaltar que o livro “O menino maluquinho” de Ziraldo foi lido durante as idas à biblioteca. Isso mostra a intertextualidade que as crianças estabelecem durante a apropriação da prática da linguagem escrita, ou seja, a relação que fazem com outros textos na construção do sentido.

Sobre essa atividade, Cagliari (1999) afirma que é muito importante que seja incentivado nas crianças a iniciativa de se escolher por conta própria o que escrever, produzindo textos livres ou espontâneos. Esses textos permitem que o professor analise o que as crianças já conhecem e o que elas ainda precisam saber a respeito da aquisição das atividades de leitura e escrita, e assim conduza melhor o processo de ensino e aprendizagem. Através deles podemos analisar quais as hipóteses e regras que as crianças utilizam na sua produção escrita.

Além disso, ele ressaltava que na maioria das vezes quando as crianças são incentivadas a escrever textos espontâneos, elas, normalmente, produzem textos melhor desenvolvidos e estruturados. No entanto, as crianças dessa classe não estão acostumadas com a prática do texto livre. No texto acima percebemos a presença do texto típico da cartilha que traz um amontado de frases soltas, sem conexão entre elas.

CONCLUSÃO

O que tenho a comentar sobre o desenvolvimento desse projeto de pesquisa em parceria com a escola, é que pude compreender com maior clareza que a alfabetização é um processo, o que implica o desenvolvimento de diversas etapas que, necessariamente, não se dão de forma linear, progressiva e homogênea entre os alunos.

A aprendizagem da leitura e da escrita se dá de maneira particular para cada criança. Porém, pude observar como a intervenção do nosso projeto na biblioteca, em parceria com a professora da classe, possibilitou uma diversificação do repertório da leitura, favorecendo as crianças à compreensão da função social da escrita, através da qual o texto foi o instrumento principal de sua expressão.

Além disso, através das atividades da biblioteca pude perceber que a leitura é uma prática social que é compartilhada através de gestos e comportamentos que a regulam.

Finalmente, acredito que esse trabalho contribuiu para a apropriação e prática da linguagem escrita por parte dessas crianças.

BIBLIOGRAFIA:

- BIRD, Malcolm. **Manual prático de bruxaria em onze lições.** (3ª edição), São Paulo: Ática, 2001.
- \ CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** (1ª. reimpressão), São Paulo: Scipione, 1999.
- CANTON, Kátia. **Fadas que não estão nos contos, uma confusão de contos clássicos.** São Paulo: DCL, 2000.
- \ CARDOSO, S. O olhar viajante. In: NOVAES, Adauto (org.) ,**O olhar** (8ª edição). São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.
- CAVALLO, G., CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.**(6ª edição), São Paulo:Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador.**(1ª reimpressão) São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger (org.).**Práticas da leitura.** (2ª edição), São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** (4ª edição), São Paulo: Cortez, 2000.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** (2ª edição), São Paulo: Cortez, 1989.
- GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, M. L. B., GÓES, M. C. R. (orgs.) , **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento** (5ª reimpressão). Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos.**In: **WOOD, Audrey.** A Bruxa Salomé. (9ª edição), São Paulo: Ática, 2001.
- \ LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A.M.L. "Sebra- ssonono- pessado- asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A.G. (org). **O aprendizado da ortografia** (2ª. edição). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

MORAIS, A.G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A.G. (org). **O aprendizado da ortografia** (2ª. edição). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

MORAIS, A.G. "Por que gozado não se escreve com U no final?" - os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre ortografia.,. In: MORAIS, A.G. (org). **O aprendizado da ortografia** (2ª. edição). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MOTA, Sônia B. V. Interacionismo Dialógico: aquisição da linguagem oral e alfabetização. In: **Leitura: teoria e prática**, n.30, p.27-44, dez.1997.

SANTOS, Gildenir S. **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas, SP: Autores Associados; Editora da Unicamp, 2000.

SMOLKA, A. L. B., A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.(4ª edição). São Paulo: Cortez, 1991.

TRINDADE, Iole M. S. É desenho ou é escrita. In: **Leitura: teoria e prática**. n.30, p.56-66, dez. 1997.

VYGOTSKY, Levi S. A pré-história da linguagem escrita. In: **A formação social da mente**. (6ª edição). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

