

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANE COSTA DA SILVA

**A SALA DE LEITURA E ESCRITA E AS PERCEPÇÕES
DOS PROFESSORES DA SEGUNDA SÉRIE SOBRE A
LITERATURA INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE
APOIO PEDAGÓGICO**

**Porto Alegre
2008**

DAIANE COSTA DA SILVA

**A SALA DE LEITURA E ESCRITA E AS PERCEPÇÕES
DOS PROFESSORES DA SEGUNDA SÉRIE SOBRE A
LITERATURA INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE
APOIO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa Dra Maria Emília Amaral Engers

Porto Alegre

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586s Silva, Daiane Costa da
A sala de leitura e escrita e as vivências dos alunos da
segunda série com a literatura infantil : uma estratégia de apoio
pedagógico / Daiane Costa da Silva. – Porto Alegre, 2008.
141 f.

Diss. (Mestrado) – Fac. de Educação, PUCRS
Orientador: Profa. Dra. Maria Emília Amaral Engers

1. Educação e Literatura. 2. Literatura Infantil – Estudo e
Ensino. 3. Leitura – Aprendizagem. 4. Escrita – Aprendizagem.
5. Ensino Fundamental – Métodos de Ensino. I. Título.

CDD 372.4

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

DAIANE COSTA DA SILVA

**A SALA DE LEITURA E ESCRITA E AS PERCEPÇÕES
DOS PROFESSORES DA SEGUNDA SÉRIE SOBRE A
LITERATURA INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA DE
APOIO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa Dra Maria Emília Amaral Engers

Profa Dra Bettina Steren dos Santos

Profa Dra Maria Conceição Pillon Christofoli

AGRADECIMENTO

Agradeço e dedico este trabalho aos meus pais, Helena e João, mestres por excelência.

Aos meus maninhos, Daniel e Bruna, e o vô Armando, que me acompanharam nesta jornada. Mano, obrigada pela revisão!

Ao meu marido Rodrigo, um amigo, companheiro, colaborador e incentivador e pintor da sala utilizada na realização desta pesquisa. Tenha a certeza que você deu mais cor a este estudo. Obrigada também pelo vídeo! Você é dez!

Ao tio Ely, Thank you for the abstract!

Agradeço, em especial, à Professora Dra. Maria Emília Amaral Engers, exemplo de profissional, pela dedicação e profissionalismo demonstrados como minha orientadora nesta dissertação de Mestrado.

A diretora Márcia e a supervisora Maria Terezinha pelo carinho, amizade e confiança.

Aos amigos da escola Gustavo que me incentivaram e acompanharam a minha caminhada desde a graduação.

A professora Maria Conceição pela disponibilidade e pelo incentivo na realização do Mestrado.

A amiga Andréia pela disponibilidade de sempre sanar as minhas dúvidas.

As companheiras de curso, Adriana e Ramona pelo apoio, incentivo, parceria e pelos momentos de trocas tão importantes para o meu crescimento. Amigas: vocês estarão sempre no meu coração!

As professoras Ana Claudia, Ana Flávia e Mônica, participantes da pesquisa. Muito obrigada pelas entrevistas e auxílio durante a realização desta pesquisa.

Aos alunos, a razão deste trabalho. Vocês foram brilhantes!

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estiveram comigo e me incentivaram a seguir nesta caminhada.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(FREIRE, 2000, p. 35)



O leitor ideal

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.
Uma frase? Que digo? Uma palavra!
O cronista escolheria a palavra do dia: "Árvore", por exemplo, ou "Menina".
Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como
um campo aberto aos devaneios do leitor.
Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.
Sem mais nada.
Até sem nome.
Sem cor de vestido nem de olhos.
Sem se saber para onde ia...
Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!
E que cúmulo de arte a crônica! Sabeis que arte é sugestão...
E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a
culpa não era do cronista.
Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua
disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar seus apontamentos, fazer os
seus cálculos ou a sua fezinha...
Em todo caso, eu lhe dou de presente, hoje, a palavra "Ventania". Serve?

QUINTANA, Mário. Porta giratória.
São Paulo, Globo, 1988.p.83

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores, da segunda série do Ensino Fundamental, em relação ao desenvolvimento dos alunos com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita utilizando atividades em literatura infantil. O estudo com abordagem de pesquisa-ação, apoiada em paradigma qualitativo foi desenvolvido na sala montada, especialmente, para a realização desta pesquisa, constituindo-se num ambiente favorável à aprendizagem. O referencial teórico apóia-se em autores como Cagliari, Ferreiro e Teberosky, Freire, Frantz, Engers, Lajolo e Zilberman, Aguiar, Cunha, Saraiva, Christofoli, Kaufman, Zanella, Piaget, Vigotsky, entre outros. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental do ensino público de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas, com três professores, alunos e diagnósticos iniciais e finais do desempenho das crianças. Quanto às observações realizadas junto aos alunos foram feitas por meio de diário de campo, com o relato de todas as atividades desenvolvidas. Os dados foram analisados com base na análise textual qualitativa, proposta por Moraes (2003). Os resultados apontaram duas categorias de análise: *Desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita* e *Apoio pedagógico: literatura infantil como motivadora da aprendizagem*. Os resultados obtidos na análise indicam, que tanto professores como alunos acreditam ser satisfatório o uso da literatura infantil para auxiliar e motivar os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, alguns aspectos evidenciados na pesquisa ressaltam as defasagens na aprendizagem, que na verdade demonstram que o aluno está em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: leitura e escrita, defasagem na aprendizagem, literatura infantil.

ABSTRACT

This study has its objective to analyze the perception of the teachers in the second grade of the Basic Teaching regarding the development of the pupils with difficulty in learning of reading and writing, with the use of activities of children literature. The study with an approach to a research-action, supported in qualitative paradigm was developed in the classroom prepared specially for the realization of this research, when it is constituted in a favorable environment learning. The theoretical reference is supported by authors such as Cagliari, Ferreiro and Teberosky, Freire, Frantz, Engers, Lajolo and Zilberman, Aguiar, Cunha, Saraiva, Christofoli, Kaufman, Zanella, Piaget, Vigotsky. This research took place in a school of the Basic Teaching, of public school, in the city of Porto Alegre. The tools used, in this collection of data, interviews semi-structured with three teachers and pupils, besides the initial and final results of the performance of the children. The intervention realized along the pupils was constituted in a field diary, with the report of all developed activities. The data were analyzed based on a qualitative and textual analysis proposed by Moraes (2003), which resulted in two categories of analysis: *in the development of learning how to read and write*; and *pedagogic support: children literature as a motivator of learning*. The results obtained in the analysis indicate that teachers and as well as pupils believe being satisfactory about the use of children literature to help and to motivate the pupils in the learning how to read and write. However, some aspects showed in this research point out the difficulty in learning, which is, in fact, demonstrated that the pupil is an acquisition process of reading and writing.

Key-words: children literature, difficulty in learning, reading and writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diagnóstico de leitura	52
Quadro 2 – Diagnóstico de escrita	55
Quadro 3 – Resultados iniciais do diagnóstico de leitura	73
Quadro 4 – Resultados finais do diagnóstico de leitura	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da sala antes da organização para pesquisa	38
Figura 2 – A sala como um depósito de cadeiras.....	39
Figura 3 – Sala da leitura e da escrita.....	44
Figura 4 – Cantinho da leitura	45
Figura 5 – Prateleira com jogos e atividades de leitura e escrita	45
Figura 6 – Incentivos a leitura expostos na sala.....	46

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA	12
1.2	PORQUE FAZER	15
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.4	OBJETIVOS	19
1.5	QUESTÕES NORTEADORAS	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	LER E ESCREVER: PROCESSOS PERMANENTES	20
2.2	APRENDER A ESCREVER	20
2.3	APRENDER A LER	25
2.4	HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL	29
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1	PARADIGMA E ABORDAGEM DE PESQUISA	34
3.2	AMBIENTE DE PESQUISA	36
3.3	PARTICIPANTES	39
3.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	40
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	41
4	ERA UMA VEZ	43
4.1	O CENÁRIO DA HISTÓRIA	43
4.2	AS PERSONAGENS	46
4.2.1	As professoras	46
4.2.2	Os alunos	47
5	DESCOBERTAS INICIAIS	50
5.1	DIAGNÓSTICO DE LEITURA	50
5.2	DIAGNÓSTICO DE ESCRITA	53
6	ANÁLISE DOS DADOS	57
6.1	DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	57

	11
6.2 APOIO PEDAGÓGICO: LITERATURA INFANTIL COMO MOTIVADORA DA APRENDIZAGEM.....	65
7 DESCOBERTAS FINAIS.....	72
7.1 DIAGNÓSTICO FINAL DE LEITURA E DE ESCRITA	73
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	91

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Começarei trazendo uma pequena história. Trata-se de uma história contada pelo escritor búlgaro Elias Canetti, Prêmio Nobel de Literatura em 1981. Ele fala sobre sua infância e conta como todos os dias ficava fascinado ao ver seu pai ler o jornal:

Era um grande momento quando ele o desdobrava lentamente. Assim que ele se punha a lê-lo, já não tinha olhos para mim, e eu sabia que, de forma alguma, não me responderia. [...] Eu tentava descobrir o que o prendia tanto ao jornal; no começo pensava que fosse o cheiro e, quando ficava só e ninguém me via, trepava na cadeira e avidamente cheirava o periódico. Mas depois notei como ele movia a cabeça ao longo da folha, e o imitei sem ter diante dos olhos o jornal que ele segurava sobre a mesa com ambas as mãos, enquanto eu brincava no chão, às suas costas. Certa vez, um visitante o chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim [...] e me explicou que o que importava eram as letras, muitas pequenas letras nas quais ele bateu com o dedo. Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável desejo pelas letras (CANETTI, 1989, p. 37).

Assim como o autor ficava fascinado ao ver seu pai ler o jornal, eu me recordo com alegria dos meus tempos de aluna que acabava de descobrir os encantos da leitura e da escrita. Lembro, que depois que aprendi a ler e a escrever, um mundo novo surgiu diante de mim, especialmente por causa dos livros. Desde cedo aprendi a gostar de ouvir, ler e escrever histórias.

Lembro que na escola em que estudava, uma vez por semana, eu e meus colegas íamos até a biblioteca ouvir uma história que a bibliotecária contava com muito entusiasmo. Depois fazíamos um desenho sobre a história. Também tínhamos tempo de escolher um livro para levar para casa. Eu como boa sócia sempre queria pegar o livro que eu acabara de ouvir. Em casa me deliciava com a história que a bibliotecária havia contado horas antes, imitava a voz e fazia os mesmos gestos.

Hoje como professora dos anos iniciais, vejo a importância que a literatura tem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Como cita Kaufman (1998, p. 22) “as crianças aprendem a caminhar caminhando e a falar, falando. Pensamos, também, que aprendem a escrever escrevendo e a ler, lendo”. Assim, acredito que a

aprendizagem da leitura e da escrita será melhor e mais significativa em uma sala de aula em que as pessoas lêem e escrevem bastante, gostam de conhecer e criar histórias, escrever textos, inventar poesias e rimas, etc.

Porém, nem todos os alunos apresentam a facilidade que eu desde cedo desenvolvi no que diz respeito à leitura e a escrita. No contexto da escola pública, muitos alunos convivem com os livros apenas na escola, ficando então para os professores a tarefa de desenvolver o hábito e o gosto pela leitura e a escrita.

Assim o uso da literatura infantil se torna essencial para o desenvolvimento de alunos leitores e escritores. De acordo com Curto (2000, p. 66):

[...] é preciso interrogar-se sobre o objetivo do ensino escolar da linguagem escrita. Pretendemos formar escrivães ou escritores? Há uma forma de escrever que se limita a transcrever o que outros ditam: uma escrita “secretarial”, própria dos escrivães. Há outra forma de escrever, em que refletimos e elaboramos a linguagem escrita ao modo dos escritores.

Penso que a literatura infantil é um instrumento facilitador e enriquecedor no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura e da escrita. Através do contato com a literatura os alunos percebem a importância da língua escrita e seus usos, deixando de ver a leitura e a escrita como apenas mais um conteúdo escolar. Como cita Ferreiro (2002, p. 20), “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”.

Além de provocar o aluno no desenvolvimento da leitura e da escrita, a literatura infantil, também, surge como uma maneira de compreender o mundo. Esta tem como função fazer com que a criança tenha uma visão mais ampla de tudo que a rodeia, tornando-a mais reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado. A literatura infantil tem o poder de suscitar o imaginário, de responder as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas idéias para solucionar questões e instigar a curiosidade do pequeno leitor.

Como escreve Abramovich (1991, p. 17) “é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos”. Nesse processo, ouvir histórias tem uma importância que vai muito além do prazer proporcionado e do desenvolvimento da leitura e da escrita. Ela serve para o efetivo começo das crianças na construção da linguagem, idéias, valores e sentimentos, aos quais ajudarão na sua formação como pessoa.

Acredito que o professor dos anos iniciais está consciente do seu dever de desenvolver o gosto pela leitura e escrita nos seus alunos e sabe que o sucesso dependerá da qualidade do seu trabalho. Ensinar hoje a leitura e a escrita é desenvolver habilidades de ler, compreender, interpretar diferentes tipos de textos, escritos em diferentes modalidades de língua, formal, informal, de interagir com diferentes portadores de textos: habilidades de escrever os tipos de textos que as práticas sociais de escrita exigem de nós. Ensinar a ler e a escrever também envolve a possibilidade de criar oportunidades para que os alunos descubram o prazer da leitura e da escrita, despertando o imaginário e a alegria de interagir com livros e histórias. Conforme cita Frantz (2001, p.13-14): “[...] a escola tem falhado e muito na condução do processo, no que se refere à formação do leitor. Ela não tem conseguido mostrar ao aluno a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que uma boa leitura pode proporcionar ao seu leitor”.

Sendo assim, é visível a importância de oferecer aos alunos rotinas repletas de atividades de produção e leitura de textos, para que assim se aprenda a ler e a escrever e também se aprenda a gostar de ler e escrever. Como cita Cavalcanti (1997, p. 3):

Fomentar o prazer da leitura e da escrita não é algo independente de ensinar a ler e a escrever. Existe uma estreita relação entre uma e outra coisa, e é por isso que podemos dizer que o processo de alfabetização que não desenvolve o desejo de ler e escrever não prepara a criança para viver plenamente a cultura em que nasceu.

Muitas vezes os alunos não sentem interesse pela leitura e escrita, pois apresentam defasagens na sua aprendizagem e não são estimulados pelo professor. Este apenas cobra melhorias, mas nada faz para ajudar e incentivar o seu aluno. As defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita podem ser dos mais variados tipos. As dificuldades de escrita podem estar atreladas ao tipo de letra utilizado pela professora, troca de letras, dificuldade para colocar as idéias no papel de forma organizada e coerente seguindo as normas de pontuação e ortografia, entre outras. De acordo com Marques (1998), todos nós fomos induzidos desde sempre a escrever certo e bonito. A escrita deveria ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminado. Isso estragava, porque acabava bitolando o começo e todo o resto. Em relação à leitura, aqueles que não apresentam uma leitura expressiva já são considerados como “alunos com

problema”, pois não sabem ler respeitando a pontuação, apresentam o tom de voz inadequado, uma leitura lenta e deficitária.

Mas como aprender a ler e a escrever bem, sem ler e escrever?

Acredito que o gosto pela leitura e a facilidade para escrever que desenvolvi ao longo dos anos surgiram lá na biblioteca da escola e que o mesmo poderá acontecer com muitas outras crianças, desde que incentivadas para a leitura e a escrita como fui.

1.2 PORQUE FAZER

É comum ouvir os professores fazendo as seguintes reclamações: meus alunos não sabem escrever... Tenho alunos que apresentam dificuldades para interpretar... Meus alunos têm preguiça de ler...

Sempre que os problemas existem, a questão importante que surge é: de quem é a culpa?

Os alunos apresentam enormes defasagens na leitura e na escrita e a reclamação dos professores neste tema é constante. Meu propósito aqui não é desvendar quem seria o culpado e sim apontar as soluções. Ler e escrever são processos complexos. E o que os professores fazem para auxiliar os seus alunos no desenvolvimento destes processos, principalmente aqueles que apresentam uma defasagem maior na aprendizagem da leitura e da escrita? Muitas vezes apontam os alunos com defasagem, mas nada fazem para o seu progresso. Os alunos estão condenados ao insucesso e a reprovação. Nossas escolas ainda não superaram o ensino tradicional... As práticas seguem sendo a transmissão de conhecimentos por parte de professores, cópia e memorização por parte dos alunos. Neste contexto, como exigir que os alunos escrevam sem dificuldades e leiam com prazer?

Ferreiro (2002, p. 16) escreve sobre o *iletrismo*:

letrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que têm iletrados (porque, apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno).

Produzir leitores e escritores em sentido pleno exige uma prática voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita, muito diferente das práticas tradicionais que ocorrem em nossas escolas. O correto seria que todos fizessem da escola “um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas” (MEIRIEU, 2002, p. 145).

Para desenvolver a leitura e a escrita nada melhor do que a realização de um trabalho articulado com a literatura infantil. Para aprender a ler e a escrever, deve-se “ler e escrever”.

Assim, Frantz (2001, p. 14) coloca que:

Se o professor das séries iniciais tiver sucesso em iniciar seus alunos pelos caminhos da leitura através da literatura infantil, e a esse trabalho for dada a continuidade pelos professores das etapas seguintes, temos certeza de que a escola brasileira conseguirá dar um grande salto de qualidade e o professor-alfabetizador bem como os demais terão cumprido da melhor forma a sua missão de educadores.

As práticas de leitura e escrita na escola devem ser práticas “reais”. Segundo Cagliari (1999, p. 101) “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo”. Assim, com um trabalho articulado com a literatura infantil, as práticas de leitura e escrita se tornam, além de muito prazerosas, significativas e reais.

A utilização da literatura infantil nos permite “perceber uma grande diferença entre um aluno-leitor-desde-o-princípio e um aluno-leitor iniciado tardiamente” (FRANTZ, 2001, p. 13). Carvalho (2000, p.11) também escreve que “o bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e de experiências positivas no início da alfabetização”. É evidente que a utilização da literatura infantil é um grande suporte para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também não é só isso. Aguiar (2001, p. 47) acrescenta: “uma das maiores riquezas das narrativas infantis é

exatamente ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica”.

A literatura é um elemento importante na construção da criança; “a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza – ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras” (FRANTZ, 2001, p. 16).

Conforme Aguiar (1988, p. 15):

Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar efetivamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta.

Através da literatura infantil, os alunos entram em contato com textos reais, tais como outros portadores de texto¹ que podem ser utilizados em sala de aula, como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas etc. Assim, os alunos aprendem muito sobre a leitura e a escrita. Ferreiro (1996, p. 34) cita que “para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita”.

A aprendizagem da leitura e da escrita já não pode mais ser vista e reduzida como um treino de letras e sílabas desconectadas e tampouco utilizar a memorização e a decodificação de sentenças sem sentido e significado nenhum para os alunos. Carvalho (2000, p. 11) reforça a idéia escrevendo que:

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita.

O professor dos anos iniciais deve estar ciente da capacidade de seus alunos e oferecer um material rico e que realmente auxilie no processo de leitura e escrita. As situações de interação, contato e manuseio de diferentes materiais escritos são a chave para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. O planejamento das suas atividades deve estar voltado para a formação do aluno leitor – escritor. Exercícios como cópias sem sentidos, “encher linha”, completar lacunas e ainda, um ensino que parte das unidades menores, as letras, tendo estas um

¹ A denominação utilizada *portadores de texto*, se referem a qualquer objeto que leve um texto impresso, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.190).

enfoque maior, em nada contribuem para a formação do hábito de ler e escrever. As atividades de sala de aula devem mostrar o quanto à leitura e a escrita são importantes para o nosso dia-a-dia. Trabalhando com a literatura infantil, os professores descobrem que o processo de ler e escrever é muito mais do que decodificar e memorizar, e por isso, acabam sentindo nos seus alunos a capacidade de serem leitores plenos e escritores antes mesmo de estarem alfabetizados. Ferreiro (2002, p. 27) coloca que:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de 'habilidades básicas'. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto.

Em todos os níveis de ensino a utilização da literatura infantil é importante. O processo de aquisição da leitura e da escrita está atrelado à utilização de portadores de texto. Carvalho (2000, p. 14) escreve:

Quando o ensino das primeiras letras é muito desassociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige.

Assim, analisando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura e da escrita, surgiu à necessidade e a possibilidade de apresentar um trabalho para desenvolver a leitura e a escrita atrelada à utilização da literatura infantil nos alunos considerados com defasagem na aprendizagem.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do que foi exposto, apresento, portanto, o seguinte problema de pesquisa:

- Como os professores da segunda série do Ensino Fundamental percebem o desenvolvimento dos alunos com defasagens na aprendizagem da leitura e da

escrita, com a utilização de atividades em literatura infantil na sala da leitura e da escrita?

1.4 OBJETIVOS

- Analisar as crenças e as estratégias que os professores utilizam em relação aos alunos com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita;
- Verificar a percepção dos professores acerca das defasagens apresentadas pelos alunos em leitura e escrita;
- Identificar fatores positivos ou limitantes para o uso da literatura infantil como instrumento para o apoio pedagógico;
- Conhecer como os alunos percebem o trabalho de literatura infantil;
- Verificar a percepção dos professores em relação ao apoio pedagógico realizado através da literatura infantil.

1.5 QUESTÕES NORTEADORAS

As questões norteadoras do projeto constituem-se em:

- Como os professores avaliam o trabalho realizado pelo apoio pedagógico por meio da literatura infantil?
- Qual a percepção dos professores da segunda série em relação a defasagem na aprendizagem em leitura e escrita dos alunos?
- Que estratégias os professores utilizam para desenvolver a leitura e a escrita nos alunos?
- Como os alunos percebem as atividades desenvolvidas durante o apoio pedagógico?
- Qual o desempenho dos alunos antes e depois da participação no apoio pedagógico?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LER E ESCREVER: PROCESSOS PERMANENTES

O trabalho com literatura infantil tem como objetivo desenvolver a leitura e a escrita. Ler e escrever são processos que acompanham os alunos ao longo de toda a sua jornada escolar e para o resto da vida.

Geralmente a leitura e a escrita estão atreladas à classe de alfabetização. Segundo Cagliari (1999) a alfabetização não termina no final da primeira série nem do primeiro grau. E também é reconhecido que não basta apenas ensinar a ler e a escrever; é preciso ensinar a “gostar” de ler e escrever. Assim, utilizando literatura infantil acredito que “aprender a ler” e “aprender a escrever” se tornarão processos muito mais prazerosos e gratificantes.

2.2 APRENDER A ESCREVER

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, *todas* as escritas.
(FERREIRO, 2002, p. 36)

Muitos estudos são realizados em relação a aquisição da leitura e da escrita. No entanto é importante lembrar que aprender a ler e escrever não é passar de um estado onde nada se sabe para um estado de conhecimento integral. Aprender a ler e a escrever é passar por etapas sucessivas. Em cada uma das etapas já se sabe alguma coisa, é possível elaborar hipóteses e estabelecer relações. O conhecimento, mesmo estando incompleto, já está organizado de maneira que é possível resolver, provisoriamente, os problemas que envolvem leitura e escrita.

Pensando desta maneira que a psicolingüísta argentina Emilia Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky, elaborou uma pesquisa com base na teoria de

Piaget, apresentando uma nova forma de compreender a aprendizagem do sistema de escrita. Ferreiro trouxe a idéia de que o aluno precisaria pensar para se alfabetizar. A idéia, intrigante, mostrava que a questão decisiva da alfabetização era de natureza conceitual: as crianças, mesmo antes de serem autorizadas pela escola para aprender, já pensavam e tinham idéias sobre a escrita.

Na experiência das pesquisadoras o ponto de partida foi o conhecimento das crianças, em situações didáticas de diferentes formas de solução, fazendo com que cada aluno participasse, independente de seu nível de conceitualização.

Em relação ao conteúdo, as pesquisadoras respeitaram a escrita como objeto cultural.

Ferreiro (1996, p. 20) afirma que:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem.

Isso acarreta a importância de oferecer aos alunos acesso a todo o tipo de texto, criando-se na sala de aula situações reais de leitura e escrita, onde os alunos fazem trocas reflexivas com este objeto de conhecimento. Estas situações relacionam-se com as diferentes funções da escrita: comunicação à distância, registros, ajuda à memória, etc. Assim as crianças acabam descobrindo a importância da língua escrita e seus usos, a escrita passa a ser reconhecida não apenas como mais um conteúdo escolar.

Com a pesquisa realizada, Ferreiro e Teberosky (1999) descobriram cinco níveis de desenvolvimento da escrita que acontecem de forma sucessiva:

Nível 1: Neste nível, escrever ainda é registrar traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica. Dessa forma, se a criança tem contato com a letra de imprensa, fará rabiscos separados, com linhas retas e curvas. Por outro lado, se a criança conhece a letra cursiva e convive mais com este tipo de letra, fará grafismos ondulados. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) acrescentam “todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere diferentes, visto que a intenção que precedeu era diferente”.

Quanto à interpretação da escrita neste nível, a intenção subjetiva do aluno que escreve tem mais importância que as diferenças objetivas no resultado

(FERREIRO E TEBEROSKY, 1999), ou seja, as crianças consideram suas escritas diferentes (mesmo que a forma seja semelhante), pois a intenção de escrita era igualmente diferente. Cada um é capaz de interpretar sua própria escrita; porém não consegue interpretar a dos outros. Dessa forma a escrita ainda não pode funcionar como um veículo de informação.

Neste nível ainda, as crianças fazem tentativas de correspondência figurativa entre os objetos referidos e a escrita. As crianças acham que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade – realismo nominal² (coisas grandes, se escreve grande com muitas letras; coisas pequenas, escreve pequeno com poucas letras). Por exemplo, ao escrever boi, a criança pensa no tamanho do animal, por isso escreve a palavra com muitas letras. Já, se a criança for escrever formiguinha, utilizará poucas letras devido ao tamanho da formiga.

Neste nível as crianças não separam os elementos das palavras, fazem sempre uma leitura global do que está escrito.

Nível 2: Neste nível a forma dos grafismos é mais definida. A descoberta central deste nível é que coisas diferentes têm nomes diferentes. Assim a criança imprime diferenças nas grafias das palavras, às vezes mudando apenas a ordem das letras.

Trabalha-se ainda com a hipótese de uma certa quantidade mínima de letras (nunca inferior a três) e uma variedade de caracteres nas escritas (não podem ser repetidas). Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43) escrevem que:

A presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados.

A escrita ainda é global e não é possível analisar cada parte. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor, em si mesma. A criança já reconhece algumas formas fixas de escrita (seu nome, por exemplo). Ela procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. As crianças

² Piaget denominou realismo nominal a dificuldade que a criança manifesta de distinguir entre nomes e coisas.

dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas.

Nível 3: Neste nível a criança chega à hipótese de que a escrita representa a fala. É o momento em que a criança faz a correspondência da escrita com a fala, sendo a fase mais importante da alfabetização. A criança formula a hipótese de que cada letra ou sinal vale por uma sílaba – hipótese silábica. Num primeiro momento, as grafias são diferenciadas sem que as letras tenham seu valor sonoro convencional.

Num grau de evolução maior, as crianças empregam nas suas grafias vogais e até consoantes tendo já o seu valor convencional. Sobre este nível, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) colocam que:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

Neste nível surgem contradições/conflitos entre as formas fixas e a escrita silábica e entre as hipóteses de variedade e quantidade mínima de letras. Algumas das contradições das crianças são que um monossílabo, por exemplo, deveria ser escrito com uma única letra, mas assim o escrito não poderá ser lido; ou então, as escritas dos adultos possuem mais letras do que a hipótese silábica permite. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212) escrevem:

Trabalhando com a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas (o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária), e o problema é ainda mais grave quando se trata de substantivos monossílabos...

A hipótese silábica é uma construção original das crianças.

Nível 4: Neste nível ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Ferreiro e Teberosky (1999, p.214) apontam:

Vamos propor de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da silábica pelo conflito entre a hipótese silábica e exigência mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

Torna-se muito difícil para a criança coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio forneceu.

O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente. A criança descobre que a sílaba não pode ser mais considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, composta de elementos menores. Ao descobrir que o esquema de uma letra por sílaba não funciona, a criança procura acrescentar letras à escrita da fase anterior.

A criança passa então a escrever algumas sílabas completas e outras incompletas. Essa fase pode ser vista por um período de omissão de letras por parte da criança, mas na verdade ela está acrescentando letras à sua escrita do nível anterior.

Nível 5: A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Pode-se considerar que o aluno atingiu a compreensão do sistema de representação da linguagem escrita. Ele percebe que a palavra é constituída de subconjunto de letras que são as sílabas. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) destacam que “ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”.

Isso, porém, não significa que todas as dificuldades estejam vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia que serão trabalhados e tratados no período pós-alfabetização, quando será enfatizada a construção da base ortográfica.

A partir deste momento a criança está pronta para escrever, mas se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia que serão trabalhadas ao longo da sua vida escolar.

É importante salientar que a passagem de um nível para o outro não é pré-determinado assim como, o tempo que se permanece em cada nível. Tudo depende dos conhecimentos anteriores e das potencialidades de cada sujeito.

Sendo assim, depois de passar pelos cinco níveis, estando portanto alfabetizada, a criança estará pronta para enfrentar os desafios que a escrita lhe impõe. Este é o pensamento de muitos professores, porém é aqui que começam os problemas: a alfabetização não se encerra na primeira série. O que é possível perceber são práticas que exigem que logo depois de alfabetizados os alunos escrevam e leiam perfeitamente, não considerando a aprendizagem da leitura e da escrita como processos permanentes. Muitas vezes é realizada uma avaliação errônea das habilidades dos alunos, sendo estes rotulados e não considerados como alunos em processo de formação permanente das habilidades de leitura e de escrita.

2.3 APRENDER A LER

Se gostamos de ler, os livros enriquecem nossas vidas como nada mais é capaz de fazer (BETTELHEIM, 1990, p. 25).

Posso dizer que aprender a ler é o grande objetivo dos alunos quando ingressam na escola. Mais do que escrever, aprender a ler é muito mais atraente, pois um novo mundo surge diante de nós depois que aprendemos a ler. Cagliari (1999, p. 148) afirma que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”. Sendo a leitura uma atividade tão importante na escola e fora dela, é essencial que ela seja vista como algo prazeroso e desafiador. Muitas vezes, passado a motivação inicial de aprender a ler, os alunos acabam achando o ato de ler enfadonho e chato. É necessário mostrar o quanto a leitura é importante e atraente. Para o autor Cagliari (1999, p. 148), “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas”. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser

conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

Mas, afinal, o que é ler?

O processo de ler não equivale somente a decodificar as grafias em sons, não podendo reduzir-se a um puro decifrado. Todo o leitor constrói sua leitura recorrendo a fontes de informações visuais e não-visuais. Conforme escreve Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283):

Num ato de leitura, utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor. A informação não-visual essencial é a competência lingüística do leitor (se o texto está escrito num idioma desconhecido pelo leitor haverá leitura no sentido estrito, ainda que haja exploração visual da página, busca de semelhanças e regularidades, etc.).

A informação visual diz respeito à organização das letras, seus agrupamentos, sinais de pontuação, etc., enquanto que a informação não-visual está relacionada ao conhecimento sobre a língua e a competência lingüística do leitor.

A criança ao chegar à escola traz consigo uma bagagem de conhecimentos que foi construída no seu dia-a-dia, anteriormente ao processo de escolarização. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), o fato de não saber ler, não é um obstáculo para que ela não tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que possa ser lido.

O aprendizado da leitura e da escrita partirá da bagagem trazida pela criança. Ferreiro e Teberosky (1999) exemplificam que ainda antes de ler, já é possível saber (por antecipação) algo sobre o texto, em virtude da categorização que é feita do suporte material.

O professor alfabetizador deve saber qual é a informação visual que o aluno pode processar antes de ser um leitor propriamente dito e qual a informação não-visual ele está em condições de utilizar. Para tanto, é necessário saber qual é o conhecimento de língua materna que o aluno possui, como se comunica oralmente, como estrutura sua linguagem oral e se identifica com textos, a partir do seu suporte, reconhecidos como: textos literários, livros, jornais, propagandas, dentre outros textos e portadores de textos.

Cagliari (1999) afirma que a leitura envolve dois processos, o de **decifração** e o de **codificação**: o leitor deverá primeiro decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu.

O ato de ler é visto de diferentes maneiras. Nesta pesquisa acredito que o ato de ler é uma interação com o objeto lido; ler é compreender. Conforme Martins (1984, p. 34): “aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. Bordini (1985, p. 27) também escreve que “ler é conhecer, mas também é conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentido; é abrir e ampliar perspectivas pessoais, é descobrir e atualizar potencialidades”.

O uso da literatura infantil em sala de aula amplia o mundo da criança, criando um interesse cada vez maior pelo ato da leitura. Quando mais cedo é oferecido livros ou qualquer outro material escrito para as crianças, mais fácil será o seu desenvolvimento, levando em consideração que cada criança tem suas próprias idéias a respeito do ato de ler e escrever.

Foucambert (1993, p. 31) defende o processo de leiturização, que antecede ao processo de alfabetização e reforça o contato com a linguagem escrita:

Para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem dele – quer se trate de textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso...

Cavalcanti (1997) levanta as questões que para aprender a ler, as crianças precisam ver a leitura como algo interessante e desafiador, e que os alunos devem dar-se conta de que aprender a ler é muito interessante e divertido, e que esse aprendizado lhes permitirá ser mais autônomos.

A criança precisa ver a leitura como uma experiência marcante; precisa sentir a necessidade de ler e ter a certeza de que lendo, um mundo totalmente fascinante se abre diante dos seus olhos. Saraiva escreve:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de que será recompensado pela leitura de textos altamente estimulantes (2001, p. 81).

Acredito que a leitura começa desde cedo, mesmo antes da escolarização e deve ser incentivada e valorizada, demonstrando a criança os diversos prazeres e possibilidades que esta pode lhe oferecer.

Paulo Freire define bem o ato de ler:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (1998, p. 29).

A leitura é algo gratificante para quem tem acesso a ela e a escola deve oferecer o máximo de oportunidades para os seus alunos, fazendo com que o ato de ler seja algo prazeroso, interessante e de muitas aprendizagens. Cagliari (1999, p.150) afirma que:

Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao **insucesso**, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não lêem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento.

Sendo assim, a escola deve aproveitar o máximo de tempo para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e mostrar o quanto esta pode ser atraente. Levar a literatura infantil para a sala de aula dos anos iniciais é uma das alternativas para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura através de práticas reais de leitura e escrita.

2.4 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil enriquece a imaginação da criança oferecendo condições de criar, levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a imaginação. Toda criança deve ter acesso à literatura, para associar e harmonizar a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas e desejos imaginários.

A literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana que dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu, a seu modo.

Conhecer a literatura, que cada época destinou as suas crianças, conforme Cunha (1991, p.35) "é conhecer as idéias e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e fundamenta". Neste ponto reside à importância de se saber como a criança era entendida nessas diferentes épocas, tanto pelo adulto quanto pela escola, para se ter uma visão mais clara quanto à relação criança e literatura e poder compreender o surgimento da "literatura infantil".

Vou começar a história da literatura infantil na sociedade dos séculos XVII e XVIII com a ascensão da sociedade burguesa, o novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola, que se torna obrigatória e aberta para todas as classes sociais.

Nos seus primórdios, a literatura para crianças tem função formadora: apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração da criança na sociedade. Lajolo e Zilberman (1999) acreditam que a valorização da família na sociedade burguesa é a mola mestra que transforma a leitura em prática social, quando constitui atividade privada nos lares tendo o livro como instrumento ideal para a formação da moral burguesa. Desde então, segundo as autoras, "ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 14).

A literatura infantil aparece nesse contexto histórico-social definido: a ascensão da burguesia e a posição que a criança passa a assumir na família. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a nova unidade familiar, centrada no pai-mãe-filhos e fortalecedora do Estado, privilegia a criança como um ser merecedor de

atenção especial com status próprio, para o qual convergem às preocupações com a saúde, a educação e a religiosidade.

A literatura infantil desde sua origem, foi utilizada como um instrumento educacional, para reforçar os costumes da época. A criança era vista como um ser em formação que precisava ser moldado e ensinado.

Aguiar (2001, p. 23) retrata bem esse momento histórico:

A ascensão da burguesia na sociedade europeia durante o século XVIII, o crescimento de sua capacidade econômica e a conseqüente conquista de mais poder político resultaram numa nova ordem social e cultural, em que os valores de classes emergentes se impunham. Para ocupar um lugar nesse contexto, o sujeito precisava estar apto para exercer o seu trabalho com eficiência e dele obter lucros. Logo, passou-se a investir na educação como uma forma de prepará-lo para a vida adulta.

Neste período a infância torna-se o foco das atenções e a criança passa então a ser percebida como um ser diferente do adulto, com necessidade e características próprias. A escola, para ocupar a criança durante esta etapa de sua vida e ao mesmo tempo querendo informá-la para momentos futuros de sua existência, converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, usando como fonte entre ambos, a leitura. Porém, nos textos da época estão os valores do mundo burguês, como forma de impor a sua ideologia. Isso faz com que a expressão artística e o interesse das crianças fiquem com menos valor.

Aguiar (2001, p. 24) coloca que “os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia”. Com o passar dos tempos, essas características nos textos infantis persistiram. Porém, conforme cita Saraiva (2001, p. 35):

Apesar da orientação didática, muitas das obras produzidas na época permaneceram por suas qualidades estéticas, merecendo destaque os contos de fadas recolhidos por Perrault; as adaptações de romances de aventura, como *Robinson Crusóel*, de Daniel Defoe; a reunião de contos feita pelos irmãos Grimm, que passou a ser considerada a verdadeira literatura infantil; produções já direcionadas ao leitor infantil, como obra de Júlio Verne...

Todos estas obras chegaram ao Brasil apenas no final do século XIX, com o mesmo entendimento de que deveriam ser utilizadas através de práticas pedagógicas e ideológicas. A princípio existia uma ansiedade em se traduzir ou adaptar as obras de sucesso da Europa.

No Brasil, é possível dizer que a Literatura Infantil teve início com obras pedagógicas, principalmente com adaptações de textos portugueses. A partir da Proclamação da República se concretizou a produção nacional de textos infantis.

Por muito tempo a literatura infantil foi gênero secundário, era nivelado ao brinquedo ou a mecanismos para manter a criança atenta e quieta e sempre esteve marcada por sua característica pedagógica.

A grande fase da literatura infantil aconteceu em 1921, com Monteiro Lobato. Segundo Cunha (1991), com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientações, Monteiro Lobato foi capaz de criar uma literatura centralizada em alguns personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional.

Monteiro Lobato sempre demonstrou a preocupação de escrever histórias direcionadas às crianças, utilizando uma linguagem acessível e atraente.

Foi com José Bento Monteiro Lobato (1882 - 1948) que a literatura infantil foi mais considerada, pois com ele nasceu uma literatura genuinamente brasileira e realmente destinada para o público infantil. Foi através de personagens como Dona Benta, Tia Anastácia, Pedrinho, Narzinho, Emília e Jeca Tatu, um dos personagens mais importantes da vida literária e editorial brasileira, além de outros que Monteiro Lobato relatou a sociedade brasileira da época, manifestando preocupações com as questões nacionais.

Saraiva escreve sobre Monteiro Lobato:

O percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento histórico-cultural e, especialmente, pelo ano de 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos de Monteiro Lobato. Ela recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre a linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira (2001, p. 37).

Aguiar (2001, p. 25) acrescenta colocando que “nos textos de Monteiro Lobato, o discurso flui espontaneamente, com o resgate da situação original que dá sentido ao processo comunicativo”. Monteiro Lobato deixou um pouco de lado a função pedagógica em seus livros; a função de seus livros era divertir, oferecendo as crianças uma literatura agradável, ensinando o prazer de ler.

Antes dele, outros autores de outras nações escreveram obras que eram lidas pelas crianças, dentre eles Hans Christian, Irmãos Grimm, Charles Perranel, como precursores de grandes obras Irmãos Grimm e Anderson transformaram em textos, contos de fadas oriundos de uma literatura basicamente oral e popular e que

ainda hoje nos deliciam com um mundo de fantasias, aventuras, medos, suspense, um mundo de histórias e de poesia. Porém, foi Monteiro Lobato e suas inovações que cresceu o número de ofertas acerca da literatura infantil. Saraiva (2001, p. 37) diz que “se delineou uma nova perspectiva, responsável pela mudança e mentalidade em relação ao tipo de texto que se produzia para crianças”.

Mesmo com as inovações trazidas por Monteiro Lobato e pela atenção dada a literatura infantil, muitas obras seguiram com o caráter pedagógico.

Frantz sobre Monteiro Lobato: “Lobato foi antes de tudo um inovador, pois assumiu com clareza e coragem um compromisso com o mundo infantil e com a arte literária, sem menosprezar a capacidade da criança, mas ao contrário, apostando nela e no seu poder de transformação” (2001, p. 69).

Segundo Aguiar (2001, p. 26), “de 1945 até meados da década de 60, o Brasil viveu um período de retrocesso no que diz respeito à criatividade”.

A partir de 1964, com o movimento cívico-militar, que tomou conta da política de nosso país, a repressão e a censura tomaram conta dos meios de comunicação e muitos escritores, inclusive aqueles dedicados à literatura infantil, “recorreram à linguagem figurada como forma de exprimir o que não era permitido. Surgiram daí obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos” (AGUIAR, 2001, p. 27).

Em 1970 acontece a reforma do ensino. Agora todos têm direito a escola. O livro passa a ser elemento privilegiado tendo a criança como um consumidor em evidência. Porém, conforme Aguiar: “Surgiram obras que não tinham compromisso com o leitor infantil; pecaram pelo pedagogismo, pela imbecilização da infância ou pela incapacidade de promover a identificação da criança com as propostas ali contidas” (2001, p. 28).

Em 1980 ocorreu a abertura política no Brasil e a escolarização estava em todo o país. Dessa forma, a literatura atingia um público cada vez maior. É possível dizer que este período apresenta rápidas transformações, pois cada vez mais se valoriza a criança, respeitando o seu universo e valorizando elementos gráficos e textuais dos livros. A produção voltada para o público infantil cresce cada vez mais.

Tendo a literatura infantil uma produção em larga escala, é necessário estar atento para o que está sendo produzido e oferecer aos alunos livros de qualidade. Zilbermann (1981, p. 23) coloca que “os critérios que permitem o discernimento entre

o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária”.

É importante analisar as obras e oferecer para os alunos livros que vão de encontro com a faixa etária, interesses e que faça despertar nas crianças o desejo para ler cada vez mais. Cada época produziu livros de acordo com os valores da sociedade. É possível concluir que os livros de literatura infantil seguem com o caráter pedagógico. Muitas histórias apresentam uma moral ou um ensinamento, transparecendo os valores pregados pela sociedade. Uma seleção criteriosa dos livros a serem utilizados é parte principal do processo de trabalho com a literatura infantil. É sempre importante investir em obras que ao mesmo tempo em que incentivam a leitura e a escrita, também proporcionem o prazer de ler e o desejo de aprender cada vez mais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 32).

3.1 PARADIGMA E ABORDAGEM DE PESQUISA

As pessoas vivem de forma dinâmica e complexa, através de suas experiências diárias. Sendo a pesquisa em educação um processo realizado por pessoas, que vivem em um movimento constante de vir-a-ser e dinamismo, a investigação aqui realizada está embasada no paradigma qualitativo.

O paradigma qualitativo permite uma maior implicação com o objeto de estudo. Também é possível observar as situações em suas interações e influências recíprocas, analisando os significados e ações, o que torna fundamental para a compreensão da realidade educacional.

Neste sentido, conforme Engers (1994, p. 66):

A perspectiva desse paradigma é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico, assumindo que a descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística.

O paradigma qualitativo utiliza uma forma de estudo que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.

Existem diferentes abordagens que se consideram no âmbito deste paradigma, mas a maioria tem o mesmo objetivo: compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. O pesquisador poderá explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que ele estuda.

A abordagem utilizada nesta pesquisa é a pesquisa-ação acreditando na sua cientificidade e no envolvimento do coletivo, voltado sempre para a construção de

conhecimento. Nesta abordagem elimina-se o antagonismo pesquisadores-pesquisados, observador-observados, entrevistadores-entrevistados. A proposta é a interação entre o pesquisador e o grupo, sempre buscando a solução do problema e a visualização de alternativas para o desenvolvimento de um trabalho educativo com sucesso e eficácia. Thiollent (1998, p. 8) escreve que a pesquisa-ação tem como um dos objetivos “dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com mais eficiência aos problemas em que vivem”. A pesquisa-ação busca a solução de problemas reais, existentes no grupo a ser trabalhado e pesquisado.

Segundo Thiollent:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (1998, p. 14).

A investigação tem como intuito desenvolver uma proposta decidida em grupo e para o grupo. O grande compromisso é com os problemas que emergem no grupo. A abordagem da pesquisa-ação possibilita o conhecimento da realidade educacional para poder refletir; refletir para agir no grupo e com o grupo.

Brandão traz a seguinte contribuição:

A finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos, por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria prima do processo educativo (1988, p. 19).

A ação a ser desenvolvida emergiu da vontade e necessidade dos professores. Logo, pesquisador-pesquisados são sujeitos de uma investigação coletiva, ainda que com situações e papéis diferentes. Thiollent (1998, p. 16) coloca que “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Assim, trabalhando com a pesquisa-ação se vislumbra a oportunidade de produzir conhecimento útil para o grupo, bem como afirma Thiollent (1998, p. 22): é

necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

3.2 AMBIENTE DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual da rede pública de Porto Alegre. A constante queixa dos professores em relação aos alunos recém saídos da primeira série motivou a realização desta pesquisa. Muitos alunos chegam à segunda série do Ensino Fundamental com defasagens na leitura e na escrita sendo necessária a realização de um trabalho de apoio. Sabendo que muitos alunos não contam com o apoio dos pais e de uma família estruturada que acompanhe o andamento escolar, sempre foi desejo de todos os professores da escola um projeto de apoio pedagógico que favorecesse o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e produção de textos para os alunos da 2ª série do Ensino Fundamental.

Os alunos com defasagens na leitura e escrita muitas vezes não conseguem acompanhar o ano letivo. O fato é que este problema tem como consequência a formação de alunos despreparados, os chamados analfabetos funcionais: sabem ler e escrever, mas demonstram pouca capacidade de interpretação, raciocínio e análise, o que dificulta a participação como cidadão construtivo, consciente e reflexivo.

O projeto de apoio pedagógico com a utilização da literatura infantil surgiu como resposta a esses problemas e preocupações.

Essa defasagem na leitura e na escrita nos alunos recém saídos das classes de alfabetização preocupa os educadores e os pais e também afeta a auto-estima dos alunos, o que pode acarretar prejuízo em sua evolução e um destaque depreciativo perante aos colegas. Os alunos com defasagens na aprendizagem de leitura e escrita sempre necessitaram de um apoio pedagógico que conseguisse ajudar na superação das dificuldades.

O primeiro movimento para reverter o processo foi de resgatar a auto-estima desses alunos, fazendo com que reconheçam o valor do repertório que possuem e as possibilidades de ampliá-lo. Para tanto, junto com a idéia do apoio pedagógico a

partir do uso da literatura infantil, surgiu também o interesse e a motivação para montar uma sala especial para esses alunos.

A escola ao criar esta sala, a “sala da leitura e da escrita”, teve a intenção de proporcionar um ambiente favorável a contação de histórias, produções textuais bem como atividades variadas visando o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos.

A escola contava com uma sala para a utilização dos aparelhos de televisão e DVD. Nesta sala também está o aparelho de som da escola e as cadeiras utilizadas nos eventos. Como poucos professores utilizavam a sala (existe outra sala de vídeo na escola), esta estava servindo apenas como um depósito de cadeiras.

O desejo de todos era transformar esta sala de modo que pudesse ser melhor aproveitada pela escola. É próprio da escola possibilitar que as crianças freqüentem espaços que lhes permitam o desenvolvimento. A sala de aula é o cerne da educação escolar; a formação básica do educando se dá neste espaço. Logo para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como “um lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas” (FOUCAMBERT, 1993, p. 31).

A presença de materiais como: alfabetos, letras móveis, pôsteres, livros, cartazes, jogos com instruções, anotações, etiquetas, rótulos, calendários, jornais, revistas, etc. constituiu um estímulo ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Com a ajuda da direção que adquiriu jogos, estantes, um quadro branco, e o meu envolvimento no desejo de ver esta sala como um incentivo à leitura e escrita dos alunos, aos poucos ela foi se transformando. Acredito que o espaço deve ser rico e privilegiado de instrumentos facilitadores para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo também envolvente e preparado para possibilitar, além da aprendizagem, a interação efetiva entre alunos e professores.

O primeiro passo para a transformação da sala num ambiente favorável foi encontrar um outro lugar para guardar as cadeiras e escolher cores mais alegres para as paredes. Depois da pintura, as estantes foram colocadas no lugar e os materiais foram tomando os seus espaços. A sala conta com jogos, caixas de textos, poesias, passatempos, livros, um espaço com tapetes e almofadas e muitos incentivos para a leitura e a escrita.

Figura 1 – Imagem da sala antes da organização para pesquisa



Fonte: o autor, 2007.

Figura 2 – A sala como um depósito de cadeiras



Fonte: o autor, 2007.

3.3 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com a segunda série do Ensino Fundamental. Os participantes deste estudo foram as professoras da série (três). Cada uma indicou alunos que elas consideravam com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita para participar do apoio pedagógico. Os alunos que estudam no turno da tarde na escola passaram a frequentar o turno inverso, duas vezes por semana, para trabalharem junto à professora pesquisadora na sala da leitura e da escrita montada especialmente para eles. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram assim identificados:

- **Professora 1: P1**
- **Professora 2: P2**
- **Professora 3: P3**

Os alunos foram identificados com a numeração até 13: **A1 (aluno 1), A2, A3** e assim por diante. A P1 indicou três alunos da sua turma para participarem do apoio pedagógico. As professoras 2 e 3 indicaram cinco alunos, totalizando assim um total de treze alunos pesquisados.

Todos os participantes do estudo receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) pelo qual terão assegurado seus direitos relativos à ética na pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996): sigilo, privacidade, anonimato, confidencialidade, respeito, compensação por danos.

Os pais dos alunos também assinaram um termo de autorização para uso das imagens e trabalhos dos seus filhos (apêndice B).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados do trabalho desenvolvido foram utilizadas reuniões com os pais e professoras, entrevistas semi-estruturadas, o diário de campo com o registro dos encontros com os alunos, diagnóstico inicial e final dos alunos, gravações e fotos.

Assim, aconteceram as seguintes etapas da pesquisa-ação: primeiramente foi realizado um trabalho junto ao grupo de professores e equipe diretiva para apresentar a proposta de trabalho, bem como, para conscientizá-los da importância do trabalho com a literatura infantil. Neste primeiro momento foi realizado, com cada professor, uma entrevista semi-estruturada (apêndice C) e entregues as fichas de encaminhamento dos alunos para o apoio pedagógico (apêndice D).

Com as fichas de encaminhamento e conhecidos os alunos da pesquisa, uma reunião com os pais foi marcada para esclarecer os objetivos do apoio pedagógico. A reunião com os pais foi realizada no dia vinte de abril do ano de dois mil e sete e contou, além da minha presença, com a supervisora da escola. Nesta reunião foram esclarecidos os objetivos do apoio pedagógico, os dias e horário e colocada à importância da presença dos alunos. Ficou estabelecido com os pais que os alunos seriam atendidos duas vezes por semana, as terças e sextas-feiras das 10h30 até o meio dia. A reunião ocorreu na sala do apoio e os pais demonstraram muita alegria pelo ambiente montado para seus filhos. Nesta reunião estavam

presentes seis responsáveis. Todos ficaram bastante interessados e satisfeitos pelo fato da escola proporcionar este apoio pedagógico para as crianças com defasagens na aprendizagem. Os alunos que não tiveram representação por seus responsáveis na reunião foram avisados através de bilhete sobre os dias e horários do apoio pedagógico. Estavam na reunião os responsáveis dos alunos A1, A2, A6, A8, A9, A12,

Como etapa final da pesquisa foi novamente realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores (apêndice E) e com os alunos para avaliar o estudo (apêndice F).

Outro instrumento importante foi o diário de campo (apêndice G) com o registro dos encontros com os alunos. Nele foram feitas anotações que serviram como um recurso importante na hora da análise de dados.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Como metodologia para a análise dos dados coletados foi utilizada a Análise Textual Qualitativa sugerida por Roque Moraes (2003) que coloca que pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais.

Para Moraes (1999, p. 3), este tipo de análise de certo modo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção dos dados. Não é possível leitura neutra. Toda leitura constitui uma interpretação.

Segundo Moraes (2003) estes são os passos da análise textual qualitativa:

- Unitarização: neste primeiro momento é realizada a fragmentação do material, uma “desmontagem”, a fim de se conseguir unidades menores de compreensão. Nesta fase o pesquisador focaliza sua atenção para os pormenores do texto, as unidades de significado.
- Categorização: num segundo momento se realiza o “estabelecimento de relações” entre as unidades. É feita uma classificação das unidades com sentidos próximos formando assim as categorias;
- A intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova

compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O meta-texto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores;

- Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. O processo analítico consiste em criar as condições de formação que emerge do meio caótico e desordenado, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intensa, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. Dessa, em geral, emergem as categorias que serão analisadas ao longo deste estudo.

4 ERA UMA VEZ...

Na tentativa de responder as minhas indagações a presente pesquisa se ocupou de verificar a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita, com a utilização de atividades através da literatura infantil na sala da leitura e da escrita.

4.1 O CENÁRIO DA HISTÓRIA

A escola onde se realizou a presente pesquisa localiza-se na zona norte de Porto Alegre num bairro residencial e atende a esta comunidade. A escola completou no dia primeiro de abril do ano de 2007, 62 anos de fundação. A escola atende a uma população com recursos socioeconômicos e culturais médio-baixo, sendo que 20% da sua clientela é considerada carente.

A escola tem como diretora a professora Márcia Gerling Strzalkowski, que conta com duas vice-diretoras, uma pela manhã e outra pela tarde. A escola possui 593 alunos matriculados, sendo estes distribuídos em 23 turmas. A escola contempla o Ensino Fundamental, atendendo da pré-escola a 8º série, contando com alunos de 5 a 17 anos. Este ano a escola tem uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

O quadro funcional da escola conta com 34 professores, sendo estes nomeados, convocados e contratados, duas supervisoras (uma pela manhã e outra pela tarde), duas orientadoras que realizam o trabalho apenas pela manhã, secretárias (2), três merendeiras e duas assistentes de limpeza.

A escola conta com prédio de alvenaria e madeira; possui treze salas de aula e algumas salas especiais, como: clube de mães, sala dos professores, sala de vídeo, laboratório de ciências, biblioteca, sala de informática, cozinha e refeitório, sala do SOE, sala do SSE, secretaria e sala da direção.

A escola possui uma quadra de futebol, uma quadra de vôlei e uma área coberta no seu pátio. A pré-escola conta com pátio e pracinha de uso exclusivo, já

que seu prédio localiza-se à frente da escola ainda num pavilhão de madeira. O ginásio coberto da escola está em construção em fase de acabamento.

A escola cedeu uma sala para a realização deste estudo. Esta sala se transformou num ambiente favorável a contação e exploração de histórias, atividades lúdicas e num ambiente diferenciado dentro da escola. Acredito que é função da escola criar espaços que proporcionem um conjunto de práticas de ensino para viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Figura 3 - Sala da leitura e da escrita



Fonte: o autor, 2007.

Figura 4 – Cantinho da leitura



Fonte: o autor, 2007.

Figura 5 – Prateleira com jogos e atividades de leitura e escrita



Fonte: o autor, 2007.

Figura 6 – Incentivos a leitura expostos na sala



Fonte: o autor, 2007.

4.2 AS PERSONAGENS

4.2.1 As professoras

A presente pesquisa foi realizada com três professoras da segunda série do Ensino Fundamental. A professora 1 (P1) atua na escola há cinco anos. É formada em Pedagogia e pós-graduada em Motricidade Infantil. Na escola já atuou com a terceira e primeira série e está trabalhando com a segunda série há três anos. Antes de lecionar nesta escola já havia trabalhado em outra escola com a segunda série por um ano. A P1 trabalha também em uma escola de Educação Infantil como professora de reforço e supervisora pedagógica.

A professora 2 (P2) atua na escola há quatro anos. É formada em Magistério e não concluiu o curso de Pedagogia estando com o curso trancado. Na escola a professora atuou com a quarta série e está dois anos trabalhando com a segunda

série. Antes de trabalhar nesta escola atuava como professora volante em uma escola particular.

A professora 3 (P3) atua na escola há seis anos. É formada em Pedagogia. A professora atua desde que entrou na escola com a segunda série e também atua como orientadora educacional na mesma instituição no outro turno.

4.2.2 Os alunos

Para a realização da presente pesquisa, cada professora da segunda série indicou alunos que considerava com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita. Cada professora realizou um parecer sucinto do aluno.

Os pareceres foram os seguintes:

A1: O aluno é bastante participativo; durante a aula conversa bastante. Aprende com facilidade e demonstra interesse. Algumas dificuldades ortográficas não foram trabalhadas durante a primeira série por isso na escrita não as utiliza (SS, consoantes junto com L e R, NH, CH, LH) e escreve como fala. Durante a leitura confunde-se nas dificuldades ortográficas que não foram trabalhadas.

A2: O aluno é participativo, caprichoso e tem bom relacionamento com os colegas e a professora. Apresenta pouca fluência na leitura e na escrita aglutina as palavras e troca letras.

A3: O aluno é participativo, conversa bastante durante as aulas; às vezes copia as respostas dos colegas. É inseguro. O aluno lê lentamente. Escreve com muitas trocas de letras. Muitas vezes não entende o que escreveu devido à falta e/ou troca de letras.

A4: O aluno é disperso, brinca, conversa muito, não faz as tarefas como combinado, é desorganizado com o caderno. O aluno gagueja para falar, principalmente quando está nervoso. Lê lentamente e apresenta muitos erros ortográficos.

A5: O aluno é lento na realização das tarefas, é quieto e disperso em aula. O aluno é bastante tímido o que prejudica sua leitura oral. O aluno é desorganizado e imaturo para a sua idade. O aluno não faz letra cursiva, escreve e lê lentamente. Não reconhece margem e parágrafo e apresenta muitos erros na escrita.

A6: O aluno é disperso, conversa bastante, não presta atenção às solicitações da professora (referente à maneira de fazer as tarefas). O aluno apresenta dificuldades na fala e por isso pronuncia algumas palavras erradas. O aluno não consegue ler para o grande grupo pois lê muito baixo e lentamente. Tem dificuldades ortográficas devido a pronuncia errada: troca o T pelo D, ram pelo rão, rr, ch pelo s ou z.

A7: O aluno é tímido, tem pouca participação em sala de aula. Demonstra pouco interesse. O aluno não consegue elaborar frases, interpretar e precisa melhorar o traçado da letra. Por ser muito tímido lê baixo de forma que quase não é ouvido.

A8: O aluno gosta de conversar, é desatento, apressado para realizar as tarefas e por isso não as faz bem feitas. O aluno apresenta muita troca de letras, não identifica maiúsculas e minúsculas, não consegue organizar o caderno, dissocia e aglutina palavras, não consegue formar frases e interpretar textos. Realiza a leitura de sílaba por sílaba o que faz com que muitas vezes não compreenda o que foi lido.

A9: O aluno conversa bastante, gosta de auxiliar a professora, parece atento, mas comete muitos erros ortográficos. O aluno é bastante rápido na realização das tarefas o que faz com que ele aglutine palavras durante a sua escrita, omite letras, esqueça de fazer parágrafos. Sua leitura é lenta.

A10: O aluno gosta de conversar, é bastante prestativo. Durante a escrita realiza muitas trocas de letra, omite e acrescenta letras nas palavras. Na leitura lê o que não está escrito, tem a leitura lenta e muitas palavras não consegue ler.

A11: O aluno troca letras (d/t, i/e, f/v), omite letras nas palavras, não consegue concluir as tarefas com organização e capricho. Precisa melhorar o traçado da letra. Lê de forma lenta e sem entonação.

A12: O aluno é caprichoso e interessado. Apresenta insegurança para escrever, às vezes omite letras principalmente nas dificuldades ortográficas (brica – brinca). Tem pouca criatividade na escrita de textos. É muito tímido, o que dificulta a sua leitura – lê baixo, sem entonação.

A13: O aluno tem déficit de atenção e hiperatividade e toma medicamento. O aluno não reconhece margem, parágrafo, letra maiúscula, não presta atenção no uso das dificuldades ortográficas, pois muitas vezes inicia palavras com RR e Ç. O aluno não forma frases com sentido. Suas frases são curtas e incompletas. Não elabora textos coesos. Lê baixo e muitas vezes necessita ler mais de uma vez para obter a compreensão do que foi lido.

5 DESCOBERTAS INICIAIS

Considerando os pareceres das professoras iniciou-se o trabalho na sala de leitura e de escrita e todos os alunos indicados para o apoio pedagógico realizaram inicialmente um teste de leitura e uma avaliação na escrita de textos para a obtenção de um diagnóstico inicial das habilidades de leitura e escrita. Estabeleceu-se um quadro para a avaliação da leitura com base nos tipos de leitura de Sánchez (1972) e um quadro para a avaliação da escrita de textos, contendo elementos que as professoras participantes da pesquisa consideraram relevantes na produção textual.

5.1 DIAGNÓSTICO DE LEITURA

Na presente pesquisa todos os alunos encaminhados ao apoio pedagógico tiveram diagnosticado a sua capacidade de leitura conforme os tipos de leitura de Sánchez (1972). Foram utilizados os seguintes tipos de leitura:

- Leitura soletrada³
- Leitura silábica
- Leitura vacilante
- Leitura fluente
- Leitura expressiva

Cada um dos tipos de leitura de acordo com Sánchez (1972):

- **Leitura soletrada:** neste tipo de leitura o aluno nomeia cada letra para formar as sílabas e assim vai formando as palavras.
- **Leitura silábica:** neste tipo de leitura o aluno soletra cada uma das sílabas para ir formando as palavras e conseqüentemente as frases do que está lendo.
- **Leitura vacilante:** o leitor que realiza este tipo de leitura ainda demonstra insegurança: é desatento em relação aos sinais de pontuação

³ Sánchez utiliza o termo sub-silábica ou deletreo para designar este primeiro nível. O termo “soletrada” foi colocado de acordo com a tradução português-espanhol.

e ou acentuação, repete palavras e frases já lidas, necessita soletrar algumas palavras mentalmente, realiza omissão ou adiciona letras, sílabas ou palavras, altera palavras

- **Leitura fluente:** quem realiza este tipo de leitura é considerado um bom leitor: possui rapidez adequada, boa pronúncia das palavras, atenção aos sinais de pontuação.
- **Leitura expressiva:** este tipo de leitura tem as mesmas características da leitura fluente, porém o leitor apresenta também a expressividade (capacidade de dar entonação a voz de acordo com os sentimentos).

É importante lembrar que alguns alunos podem apresentar mais de um tipo de leitura: silábica-vacilante, vacilante-fluente, fluente-expressiva.

O procedimento para avaliar alunos incluiu a seleção de dois textos: as poesias “O Buraco do tatu” (CAPPARELLI, 2003) e “A flor Amarela” (MEIRELES, 1990). Essas poesias possuem um grau de dificuldade de acordo com o nível que se encontram os alunos: o tamanho, o vocabulário e os conhecimentos. Os textos também eram interessantes e chamavam a atenção do leitor o que facilitou o diagnóstico. Cada aluno leu separadamente para a professora pesquisadora cada uma das poesias e depois para o grande grupo em forma de jogral e individualmente. Realizado o diagnóstico inicial foi possível verificar os seguintes tipos de leitura nos alunos conforme o quadro:

Quadro 1 – Diagnóstico de leitura

Tipos de leitura Alunos	Soletada	Silábica	vacilante	fluente	expressiva	Observações
A1			X			O aluno confunde-se na leitura das dificuldades ortográficas: br, nh, lh, vogal seguida de n.
A2			X			O aluno realiza a leitura lentamente e se confunde por muitas vezes.
A3		X	X			Em algumas palavras soletra cada uma das sílabas e realiza muitas trocas durante a leitura acrescentando sílabas e pronunciando de forma errada alguns fonemas (burraco, Paulo Norte, perto o fôlego)
A4		X				O aluno gagueja durante a sua fala e isso dificulta muito a sua leitura pois gagueja em algumas palavras também.
A5		X				O aluno lê muito baixo e soletra cada uma das sílabas.
A6		X	X			O aluno apresenta tom de voz baixo. Apresenta dificuldades na fala e isso reflete na sua leitura. Algumas palavras lê de forma silábica.
A8		X				O aluno realiza a leitura de sílaba por sílaba e isso fica bem marcado em sua leitura.
A9			X			O aluno realiza a leitura lentamente e algumas palavras são um obstáculo pois pára e necessita ajuda para avançar.
A10		X				O aluno apresenta muita dificuldade: além de sua leitura ser silabada lê sílabas que não existem, confunde-se facilmente e em algumas palavras pára a sua leitura necessitando auxílio. Cava-vaca, fura-for, burraco.
A11			X			O aluno lê baixo e omite algumas palavras ou acrescenta sílabas inexistentes. É ansioso para ler e acaba se confundindo
A12		X				O aluno é muito tímido o que dificulta sua leitura. Lê com tom de voz baixo e a forma silabada de ler às vezes dificulta a compreensão do que foi lido.
A13		X				O aluno lê sílaba por sílaba, confunde-se lendo o que não está escrito e em algumas palavras pára a sua leitura necessitando auxílio.

Fonte: o autor, 2007.

Analisando os resultados foi possível verificar que seis alunos encontram-se no nível da leitura silábica: todos lêem lentamente deixando bem marcado o som de

cada sílaba. Alguns apresentam dúvidas nas sílabas mais complexas, parando a leitura ou necessitando de auxílio da professora. Dois alunos tiveram a leitura considerada silábica-vacilante pois em algumas palavras ocorre a silabação ainda e outras sentenças mais simples lêem, porém com uma certa insegurança normal da leitura vacilante. Quatro alunos realizam a leitura vacilante, ainda com muitas dúvidas em relação à pontuação e se atrapalhando bastante: repetição de palavras, acréscimo ou retirada de letras ou palavras das frases, necessidade de primeiro ler baixinho para depois realizar a leitura oral, etc. Dois alunos A4 e A6 apresentam mais limitações na leitura devido a problemas na fala: o A4 gagueja bastante e o A6 apresenta problemas na fala, não pronunciando o som do R e com dificuldades para falar o som do X, CH, Z, T e D. O A7 foi indicado para o apoio pedagógico porém não compareceu em nenhum dos encontros, ficando fora da avaliação inicial.

5.2 DIAGNÓSTICO DE ESCRITA

Para o diagnóstico de escrita foi utilizado um quadro avaliativo onde cada aluno teve as suas produções submetidas à avaliação elaborada para a presente pesquisa, conforme os itens exigidos pelas professoras pesquisadas. Foram analisados os seguintes itens: utilização de margem, parágrafo, letra maiúscula no início das frases e nos nomes próprios, pontuação adequada no final das frases, letra legível, espaçamento entre as palavras, utilização de título para a história, seqüência lógica, utilização de palavras novas, ortografia e criatividade. Após análise destes itens a produção textual foi classificada em quatro níveis: insuficiente, regular, satisfatória e excelente.

Vejamos cada um dos níveis:

- **Nível 1 – Escrita insuficiente:** quando o aluno ainda não consegue estruturar seu texto de modo que ele apresente uma seqüência lógica e os erros ortográficos comprometem a compreensão.
- **Nível 2 – Escrita regular:** quando o aluno consegue estruturar o texto com seqüência lógica porém ainda escreve sem observar a riqueza de detalhes, sem introdução, desenvolvimento e conclusão e não cumpre os aspectos necessários (utilização de margem, parágrafo, letra

maiúscula no início das frases e nos nomes próprios, pontuação adequada no final das frases, letra legível, espaçamento entre as palavras, utilização de título para a história, seqüência lógica, utilização de palavras novas e ortografia).

- **Nível 3 – Escrita satisfatória:** quando o aluno consegue estruturar o texto definindo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de forma lógica e observa os aspectos necessários ao texto, sendo que pode omitir ainda alguns dos itens.
- **Nível 4 – Escrita excelente:** quando o aluno escreve o texto observando todos os aspectos analisados, cometendo apenas erros ortográficos.

Para a realização do diagnóstico de escrita cada aluno recebeu uma seqüência com quatro gravuras. Antes da escrita houve uma conversa com os alunos questionando sobre o que um texto deve apresentar (título, margem, parágrafo, pontuação, letra maiúscula). Todos os alunos identificaram bem as características necessárias a um texto pois assim são cobrados pelas professoras. As seqüências de gravuras foram exploradas primeiro oralmente e depois cada aluno escreveu seu texto podendo perguntar para a professora pesquisadora as dúvidas em relação à ortografia. Para a realização do diagnóstico foi avaliada a primeira versão de cada texto. Depois do texto escrito foi solicitado para cada aluno ler seu texto e com isso o próprio aluno realizava a correção ou era auxiliado pela professora pesquisadora. Cada aluno leu seu texto separadamente para a professora. Alguns alunos produziram dois textos e os alunos A1, A2, A4, A11, A12, A13 produziram apenas um, devido a falta de freqüência nos primeiros dias do apoio pedagógico. Realizado o diagnóstico inicial foi possível verificar os seguintes níveis de escrita nos alunos e analisar as principais defasagens conforme o quadro:

Quadro 2 – Diagnóstico de escrita

Níveis Alunos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Observações
A1		X			O aluno produziu apenas um texto sendo possível verificar a troca de letras.
A2			X		O aluno estrutura o texto, faz parágrafos e margem, utiliza letra maiúscula e pontuação porém apresenta muitos erros ortográficos o que prejudicam a sua produção.
A3		X			O aluno escreve de forma muito resumida não dando atenção a detalhes e sem criatividade. Não faz parágrafos.
A4		X			O aluno escreve de forma resumida, não faz parágrafos e apresenta dúvidas na separação das palavras.
A5		X			O aluno escreve com lógica porém não apresenta estrutura de texto. Apresenta erros na escrita das palavras, não faz letra maiúscula, alguns erros prejudicam a compreensão.
A6		X			O aluno escreve dentro de uma seqüência mas não realiza parágrafos e nem escreve com riqueza de detalhes. Apresenta erros na escrita das palavras.
A8		X			O aluno escreve dentro de uma lógica porém não apresenta riqueza de detalhes nem criatividade. Realiza erros ortográficos.
A9			X		O aluno apresenta uma escrita satisfatória, conseguindo estruturar o texto e utilizando parágrafos e pontuação. Ainda apresenta erros de ortografia e desatenção dos conectores do texto.
A10	X				O aluno apresenta muitos erros ortográficos que dificultam a compreensão do texto. O aluno não identifica o que escreveu, não conseguindo ler as suas produções.
A11	X				O aluno apresenta erros em relação a pontuação dificultando a compreensão do texto que não apresenta coerência.
A12		X			O texto apresenta coerência porém o aluno não realiza parágrafos e pontuação e realiza trocas de letras e erros ortográficos.
A13	X				O aluno não consegue estruturar o texto com seqüência lógica.

Fonte: o autor, 2007.

Analisando os resultados foi possível perceber que a maioria dos alunos está no nível 2, apresentando uma escrita regular. Os alunos conseguem estruturar a escrita com uma certa seqüência lógica porém ainda não escrevem como um texto, pois não acrescentam detalhes e são pouco criativos durante a escrita. Não fazem parágrafos e com isso o texto se resume a uma frase longa. Ainda apresentam muitos erros ortográficos e confusão na segmentação das palavras. São

os casos de hipossegmentação (quando não há separação das palavras onde deveria) e hipersegmentação (quando o aluno usa a separação em excesso).

Três alunos apresentam a escrita insuficiente, estando ainda no nível 1. A escrita não apresenta coerência e seqüência lógica sendo complicada a compreensão do que foi escrito. No caso do A10 os erros ortográficos impossibilitam a compreensão, sendo que nem o aluno identifica o que escreveu. O A11 apresenta erros em relação à pontuação e isso prejudica a seqüência lógica do texto. O A13 ainda não consegue estruturar de forma coerente o seu texto, não consegue fazer o título (escreveu uma frase como título), repete informações e não consegue fazer início, meio e fim.

Apenas dois alunos tiveram sua escrita considerada satisfatória. Os alunos conseguem estruturar o texto realizando parágrafos e seqüência lógica com início, meio e fim. Ainda apresentam erros na escrita e segmentação das palavras, porém encontram-se num nível mais avançado que os demais alunos em relação à escrita.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados de acordo com Moraes (2003) por meio da Análise Textual Qualitativa resultaram em duas categorias:

- Desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita
- Apoio pedagógico: literatura infantil como motivadora da aprendizagem

Na primeira categoria foram discutidas as questões relacionadas à percepção das professoras em relação à defasagem na aprendizagem em leitura e escrita e, as crenças e as estratégias utilizadas em sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita.

Na segunda categoria foram analisadas as questões em relação à verificação da percepção das professoras e alunos em relação ao apoio pedagógico realizado através da literatura infantil.

6.1 DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Em muitas salas de aula alguns alunos são rotulados pela sua não aprendizagem, pelo domínio precário de algumas habilidades essenciais na vida escolar, à leitura e a escrita, por exemplo. Porém, o que é possível avaliar são alunos em processo na aprendizagem da leitura e da escrita e que erroneamente são rotulados de alunos com problemas e nesta pesquisa optei por assim chamá-los de alunos com **defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita**. “Defasagem” no sentido de que o aluno está em um descompasso com a sua turma, pois a professora espera alunos com um determinado desempenho na segunda série. Aqueles alunos que não alcançam o que é esperado para a continuidade do trabalho são caracterizados como alunos que podem “dar problema”, lentos, com dificuldades, etc.

A presente pesquisa se ocupou de trabalhar com alunos da segunda série do Ensino Fundamental, que no entender das professoras ainda não dominavam bem a leitura e a escrita, isto é, foram considerados, por estes profissionais do

ensino como alunos com defasagens nesta área do conhecimento. Para clarificar esta questão pedi que as mestras conceituassem o que entendiam por defasagem. Isto porque é reconhecido o desejo das professoras de que seus alunos demonstrem uma ótima “performance” na leitura e na escrita já na segunda série. As professoras querem que seus alunos revelem uma boa alfabetização quando chegam da primeira série. Schwartz (2006, p. 18) define o termo alfabetizado:

No sentido etimológico, alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto”, o que deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas. O conceito de “alfabetizado”, porém, permite múltiplas interpretações. Enquanto, para alguns, ser alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja um bilhete ou um nome de rua; outros acentuam a importância de se estar situado numa cultura escrita, devendo ser considerado alfabetizado o sujeito que for capaz de ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto, o que sinaliza para uma distância considerável da definição etimológica do termo.

As professoras acreditam que estar alfabetizado significa, como coloca a autora acima citada: “ler, produzir e compreender qualquer tipo de texto”. Para elas foi fácil identificar em sua sala de aula aqueles alunos com defasagem no processo de leitura e de escrita, alunos que ainda estão construindo estes processos. Muitas crianças são aprovadas para a segunda série pois alcançaram à escrita alfabética, porém isso não garante o pleno domínio da leitura e da escrita. Conforme Kaufman (1998, p. 134) “ainda é necessário compreender muitas outras questões e reorganizar novamente um conjunto coerente”. Este autor (p. 133-134) escreve ainda, que mesmo alcançando à escrita alfabética, a criança deverá compreender muitas outras questões como as várias exceções à regra de um fonema, separações entre palavras que não aparecem no falar contínuo, sinais de pontuação, uso de acentos, uso de maiúsculas.

É fácil entender que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo permanente. Porém, essa é uma queixa constante dos educadores: para eles a alfabetização termina junto com o ano letivo da primeira série. Algumas vezes os professores se esquecem que “todas as pessoas devem ser consideradas aprendizes, e com a possibilidade de construir novos significados, aprendendo sempre (BINS, 2007, p. 20)”. As professoras também não se dão conta que os alunos apresentam diferentes experiências com a leitura e a escrita. Cagliari (2004, p. 52-53) escreve a respeito disso dizendo que as turmas:

[...] formam-se necessariamente com um conjunto de alunos com histórias de vida diferentes, sendo, pelas contingências práticas, classes heterogêneas. Uns sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Algumas crianças tiveram pré-escola e aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita, outras nunca estudaram nada. Algumas crianças aprendem coisas em casa, têm lápis, papel, livros, outros nunca tiveram nada disso. Cada aluno tem uma história.

No início do ano da segunda série é realizado um período de sondagem. Neste período são realizadas atividades para descobrir o que o aluno sabe. Pozo (2002) escreve que o professor deve partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes com a intenção de modificá-los. Neste momento de avaliação, os professores identificam aqueles que estão fora do padrão esperado por eles e que não acompanham o ritmo da turma. É possível perceber que as professoras não percebem que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprender. Zanella (2002, p.31) colabora escrevendo que: “Cada indivíduo tem um ritmo próprio de aprender, que é caracteristicamente seu. Assim, diz-se que a aprendizagem é um processo gradual e que ocorre passo a passo, de acordo com o ritmo de cada um”.

Realizada a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acontece uma classificação entre os bons e os “fraquinhos”. Enricone (2003, p. 55) escreve que: “O processo de avaliação pode identificar problemas de aprendizagem e encaminhar decisões para a superação destes, possibilitando a descoberta de modos de ensinar e de melhor acompanhar a aprendizagem”.

Facilmente as professoras encontram as defasagens dos alunos, mas pouco fazem para auxiliá-los. Muitas vezes apenas realizam a classificação do desempenho para separar os bons dos maus. Turra (2003, p. 59) alerta para o fato de que:

A avaliação é um meio para a classificação do desempenho do aluno, tão somente? Ou a avaliação é um meio de estar junto do aluno no processo de construção do seu mundo, da sua história e da sua vida e, ao mesmo tempo ao lado do professor em processo similar?

Os professores atentos a leitura de seus alunos podem detectar facilmente aqueles que ainda não demonstram um domínio da leitura e da escrita fluente com compreensão. Quando o mestre percebe que o aluno não atingiu o nível de aprendizagem proposto, precisa mais do que diagnosticar, realizar um trabalho com o aluno a fim de superar as suas limitações. Pozo (2002) salienta que os professores

devem refletir sobre as dificuldades que os alunos enfrentam e devem buscar meios para ajudá-los a superá-las.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” alterou a tradicional concepção de prática pedagógica que se fundamenta numa noção de desenvolvimento como limite não superável pela criança, orientando o processo ensino-aprendizagem para um desenvolvimento já produzido. O conceito de zona de desenvolvimento proximal reorienta a relação desenvolvimento-aprendizagem, à medida que considera que o “único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

De acordo com esta concepção de aprendizagem, o ensino escolar deve impulsionar o desenvolvimento, trabalhando com os estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos. Os processos ensino e aprendizagem deve iniciar tendo como base o desenvolvimento real da criança e tendo como ponto de chegada os objetivos adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada um. O professor preparará a sua intervenção pedagógica partindo do que a criança é e faz (zona de desenvolvimento real), em direção ao que ela precisa ser e fazer (zona de desenvolvimento potencial).

O professor dessa forma atuará na zona de desenvolvimento proximal e neste espaço ele terá o papel de mediador, provocador de conflitos, estimulador, engenheiro que construirá a ponte entre o real e o potencial.

O preparo e postura do professor devem ser diferenciados da escola tradicional, onde o professor transmite os conhecimentos e estabelece o momento do aluno aprender. O processo de aprendizagem do aluno é natural e este aprende quando chega à hora. O aprendizado é uma construção própria do sujeito. Dessa forma o professor passa a ser um mediador, um problematizador da aprendizagem.

Durante as entrevistas as professoras relacionaram como limitantes das leituras fluentes dos alunos o fato deles não reconhecerem as sílabas chamadas complexas, ou seja, aquelas que contêm as dificuldades ortográficas (RR, SS, nh, lh, ch, sc, sons do x, vogais seguidas de N, L, S, encontros consonantais – BR, CR, DR...). Para os professores este fato prejudica a leitura sendo que muitas vezes o aluno interrompe a sua leitura por não reconhecer a sílaba. A leitura muito lenta e a não compreensão do que foi lido e o tom de voz baixo, também, são consideradas defasagens na leitura.

Em relação à escrita o fato de chegar à segunda série sem reconhecer e diferenciar letras maiúsculas e minúsculas e fazer somente a letra bastão ou script, ou seja, não escrever utilizando a letra na forma cursiva, não escrever frases e textos com coerência e clareza de idéias de forma que possam ser compreendidos também é considerado como uma defasagem na escrita.

As defasagens na escrita estariam também relacionadas à presença de erros ortográficos, trocas de letras, omissões ou acréscimos inexistentes dificultando a compreensão do que foi escrito, traçado incorreto das letras e quando o aluno escreve com erros na segmentação das palavras: são os casos de hipossegmentação (quando não há separação da palavra onde deveria) e hipersegmentação (quando o aluno usa a separação em excesso).

A falta de expressão oral ou escrita demonstrada pelos alunos é outro tipo de defasagem citada pelas professoras. Isto leva o aluno a apresentar um vocabulário muito restrito durante a escrita e a fala.

A partir do momento que as professoras identificam as defasagens nos alunos o meio mais fácil de superá-las é trabalhando com leitura e escrita. Neste fato reside um problema conforme escreve Christofoli (2002, p. 156):

A escola ensina a ler e a escrever, segmentando a língua escrita em letras, sílabas, palavras e, eventualmente, orações. Os textos, poesias ou contos, quando são oferecidos às crianças, vêm através da leitura do professor e são usados como suporte para a retirada de palavras, que são analisadas, escritas no quadro e copiadas.

O educador precisa se dar conta, de que só se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo. “Treinar a relação som/letra não garante a aquisição da leitura e escrita, é necessário levar em conta o significado que o sujeito dá a este processo” (BINS, 2007, p. 26).

Em relação às estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver a leitura e a escrita e auxiliar os alunos nas suas defasagens foi possível perceber que muito pouco é realizado. Existe uma grande preocupação com a ortografia, a escrita correta em detrimento da leitura e da produção de textos. Christofoli (2002, p. 156) alerta para o fato de que “é necessário que se analise o processo de construção da leitura e da escrita, tendo, como pano de fundo, o que ocorre dentro da sala de aula, como se ensina ler e escrever”.

Aqui eu defendo a idéia de que para ler e escrever nada melhor do que praticar muito. Logo, os livros se tornam essenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor. Porém é importante analisar de que forma os livros estão sendo utilizados.

Todas as professoras pesquisadas citaram o uso de livros na sala de aula ou a visita constante por parte dos alunos a biblioteca da escola. Em todas as turmas existe uma caixa de livros a disposição. Toda a vez que os alunos estão em momentos livres eles podem retirar um livro para ler. A P1 criou com os alunos a rotina onde um deles lê para a turma e depois ocorre o comentário sobre o livro. A P2 incentiva muito o uso da biblioteca. Sempre que os alunos retiram livros ela questiona sobre qual livro pegaram, se gostaram da história, sobre o que conta o livro e pede que os alunos façam a leitura para ela.

O livro se torna um objeto para passar e ocupar o tempo livre buscando desenvolver o gosto pela leitura. Contudo, muitas vezes a criança é obrigada a ler para preencher seu tempo. Será que isto auxilia a alcançar o objetivo proposto? Frantz (2001, p. 15) salienta que “o professor deverá ter cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, gratificante para a criança”.

Para aprender é necessário interagir com a língua escrita através de livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, enfim todas as possibilidades em que a escrita está presente. Também é preciso conviver com pessoas que sabem ler e escrever e que fazem destes processos essenciais para a sua vida. Mas, acima de tudo, é preciso ter a vontade de aprender, sentir a necessidade, bem como conhecer o objetivo da utilização da leitura e da escrita. Ferreiro (2001, p. 103) está correta quando escreve que “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”.

As professoras também mencionaram o uso da leitura oral dos textos trabalhados em sala de aula. Primeiro elas realizam a leitura para os alunos identificarem a pontuação e o ritmo. Depois do modelo os alunos realizam a leitura silenciosa e então, a leitura oral em forma de jogral. As professoras citaram o uso de diferentes portadores de texto como livros, reportagens de jornais, poesias, textos e o uso da leitura oral, silenciosa, leituras coletivas e individuais. São trabalhados também livros para leitura, debate, dramatização, trabalhos em grupos. Frantz

(2001, p. 73) destaca que “é preciso ter muito cuidado ao encaminharmos essas atividades, para que elas não destruam o prazer de ler”.

Para desenvolver a leitura, a P1, sempre que trabalha com textos e outros materiais, solicita a representação através de desenhos e comentários dos alunos sobre a leitura. Cagliari (1999, p. 181) também colabora dizendo que: “Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado interpretado. Esse é outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar”.

A P2 colocou que: *“auxilio os alunos proporcionando leituras variadas, incentivando-os da importância da leitura para ampliarmos nossos conhecimentos”*.

Para o desenvolvimento da escrita as professoras trabalham com gravuras pois acreditam que os alunos sentem-se mais motivados a escrever partindo destas. Algumas vezes é utilizada uma seqüência de gravuras, outras vezes algumas isoladas, porém com bastante detalhes para a produção textual. A P2 mencionou que *“para a escrita de textos gosto de fornecer para os alunos seqüências de gravuras que auxiliam melhor na organização do texto”*. A P1 mencionou o uso de livros apenas com imagens para que os alunos interpretem e escrevam o texto.

Assim, as produções textuais dos alunos são realizadas a partir de gravuras ou dos temas que estão sendo estudados e a produção de frases ocorre a partir de palavras ou gravuras.

Existe uma grande preocupação das professoras em relação à escrita correta e o uso das dificuldades ortográficas (RR, SS, nh, lh, ch, sc, Ç, sons do x, vogais seguidas de N, L, S, encontros consonantais – BR, CR, DR...)

Todas as professoras trabalham as dificuldades ortográficas separadamente e exploram de diferentes maneiras através de ditados, auto-ditado, bingo, caça-palavras, escrita de frases, formação de listas de palavras, separação de sílabas, desenhos relacionados. Estes exercícios servem para que os alunos fixem a escrita correta das palavras. As professoras procuram trazer palavras novas que contenham as dificuldades ortográficas que estão sendo estudadas e explicam o significado para os alunos com o objetivo de ampliar o vocabulário dos mesmos.

O que é possível perceber é a ênfase na ortografia e assim muitos exercícios são realizados afim de que os alunos memorizem a escrita correta das palavras. Ferreira (2001, p. 42-43) alerta para este fato quando afirma que:

A aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo motoras. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.

As professoras se preocupam em trabalhar com as dificuldades ortográficas girando em torno delas. Assim, as leituras são escolhidas de acordo com a letra que está sendo trabalhada, as produções escritas são feitas para revisar as dificuldades e os exercícios servem para fixar as palavras estudadas.

Os alunos que se encontram com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita dificilmente irão superar as suas dificuldades com estas atividades repetitivas. Como ler e escrever melhor se estes aspectos pouco são levados em consideração? Ler e escrever para memorizar a escrita de palavras não tem relação nenhuma com a formação do aluno leitor e escritor. Christofoli (2002, p. 156) alerta muito bem que a “linguagem existe enquanto processo de interação verbal e esta possibilidade fica anulada quando se trabalha com a língua escrita somente por meio de palavras, orações soltas e descontextualizadas”.

O ensino da ortografia é muito importante e quero deixar claro que defendo a idéia de que os alunos devem escrever de forma correta. O problema é a ênfase colocada neste ensino deixando de lado o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita. Moraes (2000, p. 18) salienta que “ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. É notável a sua importância e o próprio Moraes (2000, p. 62) corrobora dizendo que “ a leitura de materiais impressos é assim uma importantíssima fonte alimentadora para a reflexão ortográfica”. O que defendo aqui é o uso da leitura e da escrita a fim de aprender a ortografia, e não o contrário: a partir do estudo da ortografia escrever textos, frases, palavras e realizar leituras somente relacionadas às dificuldades ortográficas. Trabalhando apenas com base na ortografia “o aluno não consegue perceber a leitura como uma atividade significativa e gratificante em sua vida” (FRANTZ, 2001, p. 14).

6.2 APOIO PEDAGÓGICO: LITERATURA INFANTIL COMO MOTIVADORA DA APRENDIZAGEM

As professoras pesquisadas acreditam que a literatura infantil é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Elas citaram que a literatura infantil desenvolve a oralidade, ajuda a compreender e interpretar diversos tipos de texto, que diversifica o trabalho, pois envolve atenção, concentração e que através dela é possível ajudar a desenvolver vários aspectos nas crianças. Um exemplo do explicitado é de que os alunos tornam-se desinibidos, confiantes, falantes, comunicativos e críticos. Todas as professoras concordaram sobre a importância do uso da literatura infantil em sala de aula. Porém, assim como escreve Frantz (2001, p. 15) em relação ao trabalho com a literatura infantil:

Muitas vezes o professor tem consciência disso tudo, mas se sente impotente, despreparado, sem recursos para fazer esse trabalho. O curso que o formou, na maior parte das vezes, não o preparou para a sua mais importante missão – aí também a literatura foi tratada apenas como uma atividade decorativa, marginal, um apêndice das outras disciplinas.

Nas entrevistas foi possível analisar que para as professoras o uso da literatura infantil ficou relacionado ao início de algum conteúdo que deve ser trabalhado. As professoras colocaram que partindo de uma história é possível abrir margem para muitas outras atividades e a literatura infantil serve como incentivo e gancho para muitas outras aprendizagens. A P2 inicia os conteúdos novos sempre partindo de uma história ou um livro, a partir das histórias infantis começa o assunto a ser estudado. Ela coloca que *“dessa forma os alunos fixam mais e também é uma forma envolvente pois prende a atenção”*.

As professoras também utilizam personagens infantis para a produção de frases e textos. Os alunos gostam e se sentem mais interessados em escrever.

Quando questionadas sobre o apoio pedagógico para os alunos com defasagens e que este seria desenvolvido a partir da literatura infantil, todas as professoras se mostraram bastante satisfeitas. Frantz (2001, p. 14) afirma que *“A literatura infantil, por seu caráter lúdico mágico é o caminho natural, a chave mágica que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ela pode proporcionar”*.

O desejo de poder contar com um apoio para os alunos com defasagens sempre existiu na escola. As professoras consideram complicado trabalhar com os alunos que apresentam mais dificuldades em sala de aula, muitas vezes estes não contam nem com uma família que possa ajudá-los. Logo, cabe apenas a escola tentar sanar as defasagens destes alunos. Segundo as professoras numa realidade de quase trinta alunos, fica difícil conseguir dar atenção àqueles que mais necessitam.

A fala das professoras comprova o desejo de ter um apoio pedagógico que favorecesse os alunos:

P1: a escola estava precisando de um apoio que atendesse estes alunos, pois muitas vezes em sala de aula o professor não consegue dar conta de ajudá-lo.

P2: a idéia do apoio pedagógico é ótima pois muitos alunos precisam de um incentivo extra classe para sanar as suas defasagens.

P3: acho o trabalho ótimo e um excelente auxílio ao trabalho do professor. É um trabalho diferenciado e estimulante.

O fato de o apoio pedagógico ser realizado através de atividades com a literatura infantil também teve uma boa aceitação por parte das professoras. Todas concordaram que através da literatura infantil é desenvolvido o gosto pela leitura e escrita nos alunos e para aqueles com defasagens esta é uma ótima oportunidade. A utilização da literatura infantil é a melhor maneira para auxiliar estes alunos pois dessa forma eles se sentem motivados e interessados. A literatura infantil ainda tem nesta fase um tom de mistério e magia que acaba prendendo a atenção do aluno.

A P1 colabora afirmando que “o apoio pedagógico é uma maneira muito eficaz de atender estes alunos ainda mais trabalhando a partir da literatura infantil”.

As professoras também admitem que no apoio pedagógico são realizadas atividades que nem sempre podem ser desenvolvidas em aula devido ao tempo e ao número de alunos. Também consideram o apoio um ótimo recurso para a melhora do rendimento dos alunos. Elas analisam que o trabalho desenvolvido foi muito importante para todos. Os alunos tiveram a oportunidade de contar com um espaço privilegiado para a aprendizagem enquanto que as professoras contavam com um auxílio para o desenvolvimento da leitura e da escrita daqueles alunos que as preocupavam em relação ao rendimento.

As professoras relataram ter percebido que os alunos demonstraram um interesse maior e o desenvolvimento da leitura e da escrita com a participação no apoio pedagógico. A fala da P1 deixa bem claro esta situação: *“O interesse foi notório. Os alunos que freqüentaram a sala de leitura e da escrita apresentaram melhora na leitura individual e também na produção escrita”*.

Todas as professoras concordaram que o trabalho desenvolvido foi muito positivo e significativo para os alunos e, também, foi de extrema importância para o progresso das defasagens dos mesmos. Os alunos se mostraram muito mais interessados e motivados a aprender em sala de aula. Zanella (2002, p.28) escreve sobre a motivação:

As aprendizagens vão acontecer em função das necessidades do indivíduo; estas tendem a gerar um desequilíbrio, fazendo com que surjam motivos: por motivos entenda-se a energia impulsora, tensional que dispõe o indivíduo “a busca de”. Após os motivos, o indivíduo entra em motivação, que seria nada mais que a ação ou o comportamento desencadeado em busca de objetivo.

A fala das professoras confirma o desenvolvimento dos alunos e alegria de estarem participando dos encontros:

P2: Com certeza os alunos que participaram do trabalho desenvolvido lêem e escrevem muito melhor. Os alunos produzem textos com maior facilidade, mais criatividade e sempre estão dispostos para a leitura.

P3: Acho que este trabalho ajudou os alunos a estarem mais motivados para a aprendizagem em aula.

Segundo as professoras os alunos sempre comentavam em aula as atividades que eram realizadas, demonstravam bastante entusiasmo e declamavam as poesias aprendidas nos encontros. De certa forma os alunos participantes do apoio pedagógico acabavam contagiando o restante da turma e chamando a atenção dos outros para a leitura e a escrita. As colocações das professoras confirmam o ânimo dos alunos em relação aos encontros do apoio pedagógico que acabava sendo transmitido para toda a turma:

P1: *Tentava estimular o restante da turma mostrando o quanto é bom e divertido ler e escrever. Inúmeras vezes outros alunos perguntaram se não podiam ir também nas aulas do apoio pedagógico.*

P3: *Quando faziam atividades diferentes eles comentavam em aula e com os demais colegas, como por exemplo o trabalho do monstro do nome.*

Foi perceptível também para as professoras o interesse dos alunos em relação a algumas atividades que eram desenvolvidas no apoio pedagógico. Como foram realizadas muitas leituras de poesias em forma de jogral para o desenvolvimento da mesma, os alunos passaram a gostar desse tipo de texto. Frantz (2001, p. 82) colabora escrevendo que:

A poesia [...] nos convida a viver a fantasia, a soltar a imaginação, a sentir a realidade de maneira especial, mágica, a ver e buscar sentidos em tudo que nos rodeia e a expressá-los de forma simbólica, lúdica, criativa, nova e prazerosa, onde o belo se sobrepõe ao útil.

O treino constante da leitura através das poesias no apoio pedagógico melhorou muito a leitura dos alunos. A P2 colocou que: *“os alunos desenvolveram maior segurança ao ler para a turma e perguntam se na aula também vamos ler poesia e fazer jogral”*.

Nos encontros do apoio pedagógico os autores dos livros e dos textos trabalhados também tinham destaque, sendo que toda vez que uma leitura era realizada, os alunos conheciam quem tinha escrito através da biografia do autor e da foto que era colada no painel dos escritores exposto na sala. A P2 passou a perceber que os alunos sempre questionavam o autor dos textos e por vezes citavam nomes como Cecília Meireles, Sérgio Capparelli e Pedro Bandeira. A P2 corrobora dizendo que: *“os alunos sempre querem saber quem escreveu o texto que trabalho em sala de aula”*.

A fala dos alunos também mostra a importância que é para eles algumas atividades. O A1 coloca que *“conhecemos um monte de livros e escritores que a professora vai colando no painel, gosto de ver a foto deles”*.

De certa forma os alunos, assim como cita Kaufman (1998, p. 194):

Começaram a descobrir os mundos fascinantes que podem encontrar-se dentro das capas dos livros, nas folhas dos jornais, nos quadros das histórias em quadrinhos, assim como a exploração de suas possibilidades de comunicar-se [...].

Os depoimentos dos envolvidos nesta investigação revelam que a partir das aulas do apoio pedagógico os alunos passaram a dar mais atenção para a leitura e a escrita. Todos os alunos participantes sabiam que estavam ali, pois precisavam treinar mais, que alguma coisa não estava bem e que eles necessitavam de ajuda. Muitos pais e os próprios alunos diziam que estavam na “aula de reforço”. Se era necessário reforçar é porque alguma coisa não estava como o desejado. Porém, em nenhum momento os alunos demonstraram tristeza, vergonha ou decepção por estarem participando dos encontros. Muito pelo contrário, todos se sentiam privilegiados por estarem no apoio pedagógico e comentavam que outros colegas também queriam participar pois era interessante. Os alunos compreendem a importância do ler e escrever nas suas vidas. Se estes processos não estavam bem, era necessário melhorar, pois eles associam o ler e o escrever como a aprendizagem fundamental da escola. Quando questionados se gostavam de ler e escrever os alunos remeteram estes processos ao aprender:

A1: Gosto de ler e escrever porque é bom, tu aprende coisas. Gosto de escrever textos, de ler poesias e fazer caligrafia.

A3: É bom ler e é bom escrever porque a gente aprende mais.

A6: Gosto de ler e escrever porque é legal e ensina a gente.

A9: Gosto de ler e escrever porque eu gosto de aprender. Se não leio não aprendo as coisas.

Apenas um aluno falou que não gostava de ler é isto se dá pelo fato da leitura ainda não estar fluente: “*gosto de escrever, de ler não. Meu pai me xinga, leio mal, tenho que aprender mais ainda*” (A10).

Na entrevista, quando questionados se haviam gostado de participar das atividades na sala do apoio pedagógico todos os alunos se mostraram satisfeitos.

Os alunos gostavam de participar, pois se sentiam bem na sala, foi uma novidade que agradou a todos. Para eles a sala era um lugar agradável e bom de estar, cheia de jogos, livros e novidades à vontade. As atividades diferenciadas também colaboraram para os alunos gostarem ainda mais e associavam o lugar como um lugar de se divertir e também de aprender. Pozo (2002) escreve que o professor deve diversificar as tarefas e os cenários da aprendizagem para um mesmo conteúdo, pois diversificando ele estará promovendo a atenção e a

motivação dos alunos. Assim, num ambiente diferenciado e com atividades interessantes, os alunos se mostraram mais alegres e motivados a aprender.

O encontro pedagógico também era o lugar de estar junto de colegas que não são da turma, logo muitos alunos que haviam estudado juntos na primeira série e que agora estavam em turmas diferentes na segunda série, se sentiram felizes ao reencontrarem e estarem juntos dos amigos e também conhecer alunos novos. O A9 deixa isso bem claro na entrevista quando diz que gostou de participar pois “*era legal e eu conheci novos amigos.*”

Os alunos associavam o encontro pedagógico como um lugar onde era necessário estudar para aprender mais e mais. A fala dos alunos mostra que mesmo sendo um lugar para estudar, também era um ambiente prazeroso e agradável:

A3: Aqui é legal, aqui aprendi mais as coisas, a ler, a escutar as histórias e a brincar.

A6: Achei bem legal, sempre tem um monte de coisa pra fazer e ensina os alunos.

A12: A gente fazia bastante trabalhinho legal.

Neste particular, Engers (2000) focalizando a questão afetiva e com base na “Teoria do Tato” de Van Mannen, afirma que para ocorrer aprendizagem é imprescindível que os alunos e os professores estejam motivados para a tarefa e sintam o ambiente como prazeroso. Para a autora a afetividade, o fator emocional conta e muito na aprendizagem do aluno.

Com o passar das aulas, o clima de alegria e confiança se instalou nos encontros e o progresso na leitura e na escrita era sentido pelos próprios alunos. Na entrevista a aluna 10 relatou: “*gostei de ler, aqui leio bem, bem melhor que na aula e aqui também consigo escrever histórias grandes. Estou treinando a leitura em casa, leio todas as histórias da pasta todos os dias*”. Rubem Alves (2000, p. 16) escreve sobre a alegria de estudar:

O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito o que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

Quando questionados sobre o que não haviam gostado nos encontros, os alunos não souberam dizer. Respondiam que haviam gostado de tudo. O A1 respondeu que: *“o que menos gostei é que não tinha essa aula todos os dias”*. O interesse, a alegria e o crescimento dos alunos em relação as suas defasagens foram notórios. Ao final dos trinta e sete encontros aqueles que tiveram uma frequência regular demonstraram uma melhora significativa na leitura e na escrita. Posso afirmar que todos os alunos, assim como cita Kaufman (1998, p. 194): *“Fizeram com a alegria e o esforço que implicam as verdadeiras descobertas, compartilhando seus acertos e dificuldades com seus companheiros e seus professores, confiando em suas próprias forças e capacidade”*.

7 DESCOBERTAS FINAIS

Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra (RUBEM ALVES, 2000, p. 87).

Terminado os trinta e sete encontros do apoio pedagógico, os alunos foram avaliados com base nos tipos de leitura de Sánchez (1972) e utilizado como inicialmente, um quadro para a avaliação da escrita de textos, contendo elementos relevantes na produção textual.

Os alunos também tiveram o acompanhamento das suas professoras que ao longo da realização da pesquisa forneciam informações importantes sobre o progresso dos alunos.

Para a realização do estudo, treze alunos foram indicados para as atividades na sala da leitura e da escrita. Porém, nos encontros era difícil contar com a presença de todos os alunos. Por esse motivo, o diagnóstico final foi realizado apenas com oito alunos (A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A12), aqueles que acompanharam o desenvolvimento das atividades com mais frequência (apêndice H).

Cinco alunos pouco compareceram ou não tiveram presença nenhuma. O A7 não compareceu nenhuma vez, mesmo a família tendo sido avisada por bilhetes inúmeras vezes da oportunidade do apoio pedagógico. A fala da P3 mostra o desgosto pelo fato do aluno não comparecer:

Ele é um aluno que precisa melhorar muito a leitura e a escrita, é muito tímido, as aulas seriam boas para ele se desenvolver mais. Faltou interesse por parte da mãe de trazer ele. Para o futsal ele vem, para as aulas não. Os interesses estão invertidos.

O A11 participou dos encontros iniciais. Como ele mora longe da escola, vinha para os encontros de transporte escolar. Como a família passou por algumas dificuldades financeiras, pagar o transporte ficou mais difícil, o aluno não veio mais.

Os alunos 2 e 4 são irmãos. Tiveram bastante ausências pois a mãe, que está grávida, não os trazia para os encontros. A fala da P2 manifesta o desapontamento pelo fato do A4 não ter comparecido:

O aluno não participou muito das aulas de apoio. Quando compareceu algumas aulas seguidas mostrou-me uma produção textual que havia feito. Estava motivado. Faltou um pouco de incentivo por parte da família. Ele pouco estuda em casa, não faz os temas, tem chances de reprovar. O apoio era uma ótima oportunidade que ele perdeu.

O A13 compareceu apenas em três encontros e também participou pouquíssimo pois a mãe, que é taxista, não tinha tempo de trazê-lo na escola pelo turno da manhã.

Mesmo aqueles alunos que tinham uma boa frequência, algumas vezes também faltavam. Como os encontros aconteceram de abril a outubro, ocorrendo na época do inverno, a chuva, o frio e as gripes foram os vilões que prejudicaram as presenças dos alunos.

7.1 DIAGNÓSTICO FINAL DE LEITURA E DE ESCRITA

Todos os oito alunos avaliados ao final da pesquisa tiveram avanços significativos. As professoras concordaram em afirmar que os encontros auxiliaram os alunos, despertando mais o interesse e auxiliando no desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

Em relação à leitura os alunos foram avaliados conforme os tipos de leitura de Sánchez (1972). No primeiro diagnóstico foram encontrados os seguintes tipos de leitura conforme o quadro:

Quadro 3 – Resultados iniciais do diagnóstico de leitura

Leitura silábica	Leitura silábico-vacilante	Leitura vacilante
A5, A8, A10, A12	A3, A6	A1, A9

Fonte: o autor, 2007.

Ao final dos encontros, foi realizado novamente o teste de leitura e foi possível perceber o avanço dos alunos.

Seis alunos avançaram até a leitura fluente (A3, A5, A6, A8, A9, A12). Segundo Sánchez (1972) quem realiza este tipo de leitura é considerado um bom leitor: possui rapidez adequada, boa pronúncia das palavras, atenção aos sinais de pontuação.

Um aluno (A1) teve a leitura considerada fluente – expressiva, isso porque em alguns textos já consegue transmitir expressividade (capacidade de dar entonação a voz de acordo com os sentimentos).

Já o A10, ainda demonstra dificuldade em algumas palavras, sendo que sua leitura foi considerada vacilante-fluente pois algumas vezes repete palavras e frases já lidas, necessita soletrar algumas palavras mentalmente, realiza omissão ou adiciona letras, sílabas ou palavras, altera palavras.

Os resultados em relação à leitura foram os seguintes conforme o quadro:

Quadro 4 – Resultados finais do diagnóstico de leitura

Tipos de leitura Alunos	Leitura vacilante fluente	Leitura fluente	Leitura expressiva fluente
A1			X
A3		X	
A5		X	
A6		X	
A8		X	
A9		X	
A10	X		
A12		X	

Fonte: o autor, 2007.

A fala das professoras confirma os progressos dos alunos em relação à leitura:

P1 em relação ao A1: *O aluno gosta de ler para os colegas e sua leitura está bem fluente. Lê alto e com entonação. No início do ano não reconhecia as sílabas complexas e agora já domina todas. Está lendo muito bem e demonstra gostar muito de ler, principalmente as poesias que aprende. Ele está sempre declamando.*

P2 em relação ao A6: *O aluno teve um progresso incrível. Como apresenta dificuldades na fala, antes lia muito baixo e não conseguia ler até o final. Agora tem mais segurança, lê alto, não troca letras. Melhorou até a sua fala.*

Em relação à escrita, os alunos também melhoraram a produção textual. No diagnóstico inicial seis alunos encontravam-se no nível 2 (A1, A3, A5, A6, A8, A12). Neste nível o aluno consegue estruturar o texto com seqüência lógica porém ainda escreve sem observar a riqueza de detalhes, sem introdução, desenvolvimento e conclusão e não cumpre os aspectos necessários (utilização de margem, parágrafo, letra maiúscula no início das frases e nos nomes próprios, pontuação adequada no final das frases, letra legível, espaçamento entre as palavras, utilização de título para a história, seqüência lógica, utilização de palavras novas e ortografia). Dois alunos tiveram sua escrita considerada satisfatória (A2, A9) pois conseguiam estruturar o texto realizando parágrafos e seqüência lógica com início, meio e fim. Claro que ainda apresentava erros na escrita e segmentação das palavras, porém estava num nível mais avançado que os outros. O A10 teve sua escrita considerada insuficiente, pois ainda não conseguia estruturar seu texto com seqüência lógica e os erros ortográficos comprometiam a compreensão.

Ao final do apoio pedagógico todos os alunos conseguiam estruturar o texto com início, meio e fim, observando os aspectos acima apresentados. Os alunos ainda cometem erros relacionados à ortografia mas melhoraram muito as suas produções em relação à criatividade e observância de todos os aspectos mencionados.

A produção final do A12 demonstra o perfeito uso do travessão:

Depois foi tomar banho e foi se vesti e perguntou para a sua mamãe:

- Mamãe cade o meu sapato?

Mamãe respondeu:

- Filinho está embacho da sua cama.

Ainda é possível observar erros em relação à ortografia, mas o aluno conseguiu estruturar o diálogo corretamente.

A P1 evidencia o avanço dos alunos nas produções textuais: “*Os alunos gostam de escrever, ainda apresentam erros ortográficos mas estão mais criativos e atentos às produções no que diz respeito à margem, parágrafo e início, meio e fim do texto*”.

As professoras também perceberam a melhora significativa que os alunos tiveram em seu rendimento. É necessário conceber a aprendizagem como um processo contínuo e permanente, que sempre é possível aprender algo. Zanella (2002, p. 30) coloca que:

A aprendizagem é um fenômeno do dia-a-dia e não se aplica apenas às situações de sala de aula. A capacidade para aprender está presente desde o nascimento e significa um potencial de desenvolvimento que ocorre à medida que o ser humano amadurece suas estruturas cerebrais e seu sistema nervoso.

P1 em relação aos seus alunos:

A1: O aluno apresentou uma melhora significativa na leitura e na escrita. Melhorou seu rendimento em Português e inclusive não ficou com nota vermelha.

A3: O aluno faltou algumas aulas do apoio pedagógico mas todas as vezes que participou ia para a aula mais motivado. Melhorou muito nos ditados e na escrita de frases. Começou a ler para os colegas, o que não realizava antes. Demonstrou muito interesse na leitura e ficou mais estimulado a aprender.

P2 em relação aos seus alunos:

A5: A nota de Português foi muito melhor no segundo trimestre em relação ao primeiro. Com o apoio pedagógico ele passou a entender melhor o processo de leitura e apresentou uma melhor interpretação de texto, lê para a turma bem alto e claro.

A12: O aluno teve um progresso incrível. Lê com mais segurança, escreve melhor, produz textos mais criativos e sanou alguns erros ortográficos (troca de letra: T – D, V – F).

A P3 colocou que:

Todos os alunos participantes do apoio pedagógico demonstraram mais organização com seus cadernos, passaram a fazer margem, parágrafo e letra maiúscula, também diminuíram a incidência de erros ortográficos e estão com boa leitura.

Em relação aos seus alunos a P3 falou:

A9: O aluno passou a ter mais atenção na escrita e ser menos afobado na leitura. Antes realizava tudo rapidamente e com isso escrevia faltando letras.

A10: O aluno apresentava sérias dificuldades de leitura e de escrita, só conseguia realizar a leitura de sílabas simples. Agora sanou as dificuldades tanto de leitura como de escrita nas sílabas complexas. Já utiliza essas sílabas na escrita e consegue lê-las. A aluna também está mais confiante na sua leitura.

Encerrado os encontros do apoio pedagógico é possível verificar que os alunos sanaram as suas defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita. Os diagnósticos realizados e a fala das professoras comprovam isso.

Moran (2001) escreve sobre os caminhos que facilitam a aprendizagem. Ele diz que para aprender é necessário ter interesse, sentir a necessidade e que se aprende melhor quando se percebe o objetivo e a utilidade de algo, quando é possível entender as vantagens. O mesmo autor coloca que se aprende porque se sente prazer, porque se gosta de um assunto e que o ambiente agradável e os estímulos positivos também auxiliam e atuam como facilitadores da aprendizagem. Neste sentido Engers (1987) enfatiza esses fatores motivadores como essenciais na aprendizagem.

Todos estes aspectos foram levados em consideração nos encontros do apoio pedagógico. As atividades realizadas eram interessantes e os alunos sentiam vontade de participar, interagir e aprender cada vez mais. O ambiente diferenciado também ajudava no desenvolvimento dos alunos, pois todos queriam estar ali e utilizar o espaço para aprender e crescer sempre.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas
Se não houver folhas, valeu a intenção da semente”.
(HENFIL)

Ao iniciar esta pesquisa a minha preocupação era “como os professores da segunda série do ensino fundamental percebiam o desenvolvimento dos alunos com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita, com a utilização de atividades em literatura infantil na sala da leitura e da escrita”.

Minha preocupação enquanto professora alfabetizadora era descobrir como as professoras dos anos seguintes, no caso deste estudo da segunda série, auxiliam os alunos que ainda não apresentam o domínio completo da leitura e da escrita, que estão ainda em processo de aquisição destes processos. Acredito que a alfabetização não se encerra na primeira série, estamos sempre em busca de um vir-a-ser. Freire (2000) destaca o homem como um ser inacabado que consciente da sua condição, se educa, é um ser na busca constante de ser mais. Para o autor esta é justamente a raiz da educação, que apresenta um caráter permanente. O saber acontece através de uma superação constante.

O que muitos professores desconhecem é que a aprendizagem é um processo contínuo nas nossas vidas e que cada indivíduo é único, logo cada um tem seu tempo de aprender. Foi possível perceber que já na segunda série as professoras esperam por alunos que dominem, sem dificuldades, os processos de leitura e de escrita. Porém, as mestras pesquisadas, pouco fazem para que estes processos sejam desenvolvidos com êxito e alegria por parte dos alunos. Freire (2000) destaca que ensinar exige, entre outras coisas, criticidade e que o educador em sua prática docente deve reforçar a capacidade crítica, a curiosidade, a insubmissão. Antes de tudo o professor deve aproximar os educandos dos objetos cognicíveis, mas não apenas ensinar conteúdos e sim deve ensinar a pensar.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram ainda trabalhar dentro da perspectiva tradicional de ensino. Freire (2001, p. 24, 25, 38) escreve que “a educação ainda permanece vertical; o educando recebe passivamente os conhecimentos tornando-se um depósito do educador”. Dentro deste modelo

bancário da educação as professoras querem “sacar” dos alunos aquilo que lhes foi ensinado. No entanto nem todos os alunos aprendem da mesma forma. É importante lembrar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. É necessário haver uma constante reflexão sobre a prática, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Engers (2007, p. 25) também contribui dizendo que:

[...] não se pode mais admitir um ensino livresco, competitivo, de memorização em que o professor é o grande dominador e o todo poderoso. Um ensino em que o professor expõe o seu conhecimento ou repete o que dizem os livros e cobra do aluno o que foi apresentando.

As professoras pesquisadas conceituaram o que elas consideravam como defasagens na aprendizagem e foi possível perceber que os alunos, ainda se encontram em processo de aprendizagem. Eles apresentam um atraso em relação ao que as professoras consideram ideal para a continuidade do trabalho a ser desenvolvido na segunda série.

Acredito que desde sempre as crianças devem estar em contato com materiais escritos, para sentirem curiosidade e necessidade de interagirem com a língua escrita. Os alunos aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Sendo assim, neste estudo a literatura infantil teve papel importantíssimo, bem como, possibilitou a criação de um ambiente favorável para a aprendizagem.

Os alunos que as professoras pesquisadas consideravam com defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita foram encaminhados para o apoio pedagógico. Eu trabalhei como articuladora do apoio pedagógico a partir de atividades envolvendo a literatura infantil pois, acredito que esta é importante sob vários aspectos. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, a literatura infantil proporciona às crianças meios para desenvolver habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório lingüístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade.

Abramovich (1991, p. 16) ressalta

[...] Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo....

Percebi de acordo com os resultados das entrevistas, que a literatura infantil é pouco explorada pelas professoras em sala de aula, mesmo que essas reconheçam a importância desta para o desenvolvimento dos alunos. Saraiva e Mügge (2006, p. 12) escrevem três justificativas para o trabalho com a literatura infantil:

A primeira justificativa tem natureza prática: se a escola deixar de formar leitores, romperá a parceria com a literatura e, talvez, veja ameaçada sua própria sobrevivência. A segunda tem caráter funcional: o ensino pode mostrar-se mais agradável e interessante, tanto para estudantes quanto para professores, se incluir um pouco mais de poesia no cardápio. A terceira tem cunho pedagógico, apontando para a razão de ser da educação: formar leitores significa preparar sujeitos para exercício consciente da cidadania, a convivência saudável consigo mesmo e com os outros, a experiência lúdica com o imaginário.

Ao final desta pesquisa quando questionadas sobre o desenvolvimento dos alunos em leitura e escrita, todas as professoras concordaram que os alunos participantes do apoio pedagógico tiveram progressos e se tornaram mais interessados e motivados a aprender.

Como todas as atividades desenvolvidas foram através da literatura infantil me atrevo a finalizar essas considerações utilizando um livro infantil, Planeta Caiqueria, de Hermes Bernardi Jr (2003, p. 6): "*Criatura adubava bem a plantação com poeira de imaginação. E esperava as frases brotarem, crescerem, florescerem. Depois, colhia as frases em feixes, ajeitando-as em ramalhetes*".

Relacionando à *criatura* com a escola, posso dizer que todo estabelecimento de ensino também "aduba" através de muitas aprendizagens os seus aprendizes para que estes cresçam, floresçam e dêem frutos. Sempre se espera por flores perfeitas, bonitas, cheirosas. Assim é a escola, assim são os professores. Querem bons alunos. Mas não se pode esperar por plantações perfeitas, é necessário levar em consideração vários aspectos. Também não se pode desejar apenas bons

alunos: são todos diferentes, alguns melhores, outros nem tanto. Alguns com facilidades para aprender, outros mais lentos e que necessitam de mais auxílio.

Criatura não tinha memória, prendia tudo em forma de história. Dentro de caixas as histórias eram trancadas e no planeta Caiqueria muitas caixas eram empilhadas. Caixas azuis, amarelas, quadradas, vermelhas, redondas, douradas [...] Dentro... histórias sufocadas, encerradas, aprisionadas (p. 8)

Sendo a escola a criatura, como diz o autor “criatura não tem memória”. Posso dizer que a escola não tem memória pois pouco tem para lembrar. O seu ensino continua igual, do mesmo jeito do tempo em que eu era aluna dos Anos Iniciais, privilegiando o ensino tradicional. Dentro dela, alunos, cada um com a sua história, *sufocados, aprisionados* que pouco tem as suas capacidades exploradas pelo professor, que utiliza apenas exercícios que pouco contribuem para a formação intelectual e a criação ativa por parte do aluno. Relaciono as caixas da história de Bernardi com os alunos: *caixas azuis, amarelas, quadradas, vermelhas, redondas, douradas...* Na escola também temos alunos diferentes mas que muitas vezes são tratados como iguais: as diferenças não são levadas em consideração.

Na verdade parece que os professores desejam são turmas homogêneas, para facilitar o ensino. Aqueles alunos que apresentam mais dificuldades são deixados de lado, para eles a única solução é a reprovação. Se o aluno não compreende o que professor fala ou não consegue realizar o que lhe é solicitado, não terá interesse nenhum em ir a escola. A escola é um espaço de pluralidade, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se juntam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos. Essa rica heterogeneidade que permeia a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade, que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente. Alves (2000, p. 18) escreve com sabedoria que:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?

Os alunos com defasagem devem se sentir desta forma: sem compreender o que o professor diz, sem conseguir realizar o que é solicitado, sem prazer de estudar e sem vontade de aprender. Tudo vai parecer difícil e sem sentido. É preciso que o educador proporcione um clima agradável para o processo ensino- aprendizagem estimulando seus educandos a pensarem, criarem e se relacionarem de forma harmoniosa e tranqüila. É muito importante que o educador transforme o espaço escolar em algo atraente e interessante, bem como relacionar o conteúdo com aquilo que a criança já sabe, dando-lhe a capacidade de ampliar a construção do seu conhecimento. A descrença de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, tem diminuído cada vez mais.

“Criatura adormece sobre a terra. O motor do universo emperra. No universo tudo muda de posição. Uma estrela distraída esbarra nas caixas em pilha. Caixas abertas, histórias libertas” (p. 12-13)

A escola talvez seja a única instituição que pouco se modificou desde a sua criação, *no universo tudo muda de posição*, menos a escola. Algumas iniciativas são tomadas e alcançam o êxito, porém muito pouco tem sido realizado em termos educacionais. O que é possível perceber todos os dias são pesquisas que demonstram o baixo índice de aprendizagem dos alunos, o Brasil numa posição indesejada em relação ao rendimento dos alunos, evasão escolar, altos índices de repetência...

Ao finalizar esta pesquisa considero que este estudo alcançou o seu objetivo e todas as professoras pesquisadas perceberam de forma significativa o avanço que tiveram os alunos em relação à leitura e a escrita.

Criatura sorri:

- Brilho igual jamais vi!

Nasce-lhe um ânimo de repente. Criatura une as tampas de papelão, faz do planeta... um avião. Sopra-lhe um S nas asas. Liga o motor das palavras. Voando entre histórias, sem coragem de prendê-las, criatura cruza o céu em desatino semeando sua plantação, cumprindo outro destino... (p. 26-30)

Acredito que de certa forma esta pesquisa criou para os alunos que necessitavam de um apoio na sua aprendizagem, um espaço favorável para a construção de saberes. Também fez com que as professoras estivessem mais

atentas ao progresso dos alunos, percebendo que é preciso fazer mais para ajudar aqueles alunos que mais necessitam de ajuda.

Este mostrou que muito pode ser feito pelos alunos, principalmente para aqueles que mais necessitam de auxílio. Os recursos existentes podem fazer muito pelos educandos: basta um livro na mão do professor que a leitura e a escrita poderá ser explorada e desenvolvidas.

O aprendizado é uma maneira de construção do conhecimento em que há uma intervenção externa intencional. Logo o professor vai apresentar circunstâncias que possam estimular a construção do conhecimento. Segundo Piaget: “O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas” (1976, p. 18).

O professor não é mais o dono do saber, mas um orientador, um incentivador, um viabilizador do processo ensino-aprendizagem, um desequilibrador e provocador de situações problemáticas, de conflitos cognitivos. É necessário que o educador:

- Respeite o tempo que cada aluno precisa para aprender;
- Aproveite o conhecimento que o aluno já tem e parta dele para novos conhecimentos (zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial); e
- Seja um pesquisador, analista, questionador e avaliador das práticas pedagógicas e seus resultados.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo natural e gradativo desenvolvido ao longo da vida escolar, a criança vai construindo sua base alfabética à medida que é estimulada pelo professor e colocada em contato com o objeto de conhecimento, no caso da alfabetização, com as letras, palavras, textos, livros.

Encerro como comecei: acreditando que o gosto pela leitura e a facilidade para escrever que desenvolvi ao longo dos anos surgiram lá na biblioteca da escola e creio que o mesmo poderá acontecer com muitas outras crianças desde que incentivadas para a leitura e a escrita como fui.

Espero que este estudo tenha contribuído no incentivo à leitura e a escrita dos alunos participantes desta pesquisa e que os professores sintam-se estimulados a dar continuidade ao trabalho realizado, auxiliando seus alunos a não apenas aprender a ler e a escrever, mas a gostar de ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

BANDEIRA, Pedro. **A onça e o saci**. Ilustrações de Herrero. Coleção Hora da Fantasia. São Paulo: Moderna, 1994.

_____. **Cavalcando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 1984.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão. **A mochila da Camila**. Ilustrações Nádia Poltosi. Porto Alegre: Sulina, 2003.

BELINKY, Tatiana. **A operação do tio Onofre**: Uma história policial. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A cesta de Dona Maricota**. Ilustrações Martinez. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

BERNARDI JR., Hermes. **Planeta Caiqueria**. Ilustrações de André Neves. Porto Alegre: Projeto, 2003.

_____. **Lilliput de sorvete e chocolate**. Porto Alegre: Armazém de Livros, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. Os livros essenciais da nossa vida. Leia, Ano XII, 1990, nº 139, p. 25-29.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante. **Perspectiva**, Revista do CED, Florianópolis, UFSC, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 9-16.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução n. 196/96** sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, Diário Oficial da união, 16 out. 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Ilustrações de Ana Grunszynski. Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____. **O boi da cara preta**. Ilustrações de Caulos. 27. ed. Porto Alegre: L&pm, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 5. ed. SP: Ática, 1991.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. **A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e de escrever**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ENGERS, Maria Emília Amaral. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar. In: CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000, p. 289-303.

_____. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. **O professor alfabetizador eficaz**: análise de fatores influentes da eficácia do ensino. 1987. Tese (Doutorado Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

ENRICONE, Délcia. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. In: _____; GRILLO, Marlene Corroero (orgs.). **Avaliação uma discussão em aberto**. 2 ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 45-56.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Com todas as letras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO & TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

FOUCAMBERT, J. A. **Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

_____. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.

FURNARI, Eva. **Filó e Marieta.** (Coleção: Lua nova. Série Imágica). São Paulo: Paulinas, 2000.

_____. **A bruxinha atrapalhada.** 21. ed. São Paulo: Global, 1999.

_____. **A bruxinha encantadora e seu secreto admirador.** São Paulo: Paulinas, 1985.

GRILLO, Marlene. **Por que falar ainda em avaliação.** In: ENRICONE, Délcia (org.); CORRERO, Marlene Grillo (orgs.). Avaliação uma discussão em aberto. 2 ed. rev. amp. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-20.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, Elias. **Caixa Mágica de Surpresa.** Ilustrações Helena Alexandrino. (Coleção ponto de encontro: série Algodão Doce). São Paulo: Paulus, 1984.

KAUFMAN, Ana Maria et al. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LA ROSA, Jorge (org.) **Psicologia e educação: o significado do aprender.** 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Marques, Mario Osório. **Escrever é preciso : o princípio da pesquisa.** 2. Ed. Ijuí : UNIJUÍ, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARUNY CURTO, Lluís. **Escrever e ler.** V. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRELES, Cecília, et al. Varal de poesia: antologia de poemas. Ilustração Alex Cerveny. (Coleção literatura em minha casa; v. 1). São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de Começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-210, 2003.

_____. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.22, n. 37, p. 7-31, mar. 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____; et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. São Paulo: Elementar, 2001.

RIES, Bruno Edgar. **A aprendizagem sob um enfoque cognitivista**: Jean Piaget. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 103-120.

REGO, Lúcia Lins Brownw. **Literatura infantil**: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. São Paulo: FTD, 1988.

SARAIVA, Juracy Assman; MUGGE, Ernani et al.. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁNCHEZ, Benjamin. **Lectura**: diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1972.

SCHWARTZ, Suzana. **Entre a indignação e a esperança**: motivação, pautas de ação docente, orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos/as. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

PIRATA, Mário. **Os dois amigos**. Ilustrações de Jóta e Sany. São Paulo: Paulinas, 1996.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a Nova Cultura da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TURRA, Clodia Maria Godoy. **Avaliação e reconstrução contínua da realidade**. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene Corroero (orgs.). **Avaliação uma discussão em aberto**. 2 ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 57-70.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WIERZCHOWSKI, Leticia. **Todas as coisas querem ser outras coisas**. Ilustrações de Virgílio Neves. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANELLA, Liane. **Aprendizagem**: uma introdução. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 23-36.

ZIGUEZAGUE: **caligrafia**, v. 1. Coleção Ziguezague. São Paulo: Scipione, 2002.

ZILBERMANN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Autorização

APÊNDICE C – Entrevista Inicial Realizada com as Professoras

APÊNDICE D – Ficha de Acompanhamento para o Apoio Pedagógico em Leitura e Escrita

APÊNDICE E – Entrevista Final Realizada com as Professoras

APÊNDICE F – Entrevista Realizada com os Alunos

APÊNDICE G – Diário: Encontros do Apoio Pedagógico

APÊNDICE H – Registro das Presenças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Sou estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa como parte da minha dissertação. O objetivo da pesquisa é analisar como os professores percebem o desenvolvimento dos alunos com defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita, com a utilização de atividades em literatura infantil na sala da leitura e da escrita

Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados, mas teu nome será mantido em sigilo. Apesar de não haver benefícios diretos em decorrência da tua participação, o provável benefício que advirá por ter tomado parte nesta pesquisa é construir uma nova aprendizagem e contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se tiveres qualquer pergunta em relação à pesquisa, por favor, entre em contato comigo. O número do meu telefone é 33862135.

Atenciosamente,

Assinatura

Local e Data

Consinto em participar deste estudo

Assinatura

Local e Data

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a veiculação e utilização das fotos, filmagens e trabalhos realizados pelo meu (a) filho (a) para fins de divulgação da pesquisa realizada pela mestrande Daiane Costa da Silva.

Aluno: _____

Assinatura do responsável: _____

ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM AS PROFESSORAS

1. O que você considera como defasagem na aprendizagem de leitura e escrita na série na qual você leciona?

2. Que estratégias você utiliza para desenvolver o gosto pela leitura e a escrita nos seus alunos?

3. De que forma você auxilia seus alunos com defasagem na aprendizagem de leitura e escrita?

3.1 – Cite atividades que você utiliza para desenvolver a leitura e a escrita:

4. Qual a importância da literatura infantil na sua ação pedagógica?

5. Como você percebe o apoio pedagógico oferecido para os seus alunos com defasagens por meio de literatura infantil?

ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM AS PROFESSORAS

1. Como você percebeu o trabalho desenvolvido na sala da leitura e da escrita?
2. Aconteceu por parte dos alunos um interesse maior e o desenvolvimento da leitura e da escrita com a participação no apoio pedagógico?
3. As defasagens dos alunos em parte foram sanadas? (principalmente dos alunos com maior frequência)

ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS

Aluno:

Idade:

1. Você gosta de ler e escrever?
2. Você gostou de realizar atividades na sala de leitura e da escrita?
3. Quais atividades você mais gostou de realizar e quais você menos gostou?

DIÁRIO: ENCONTROS DO APOIO PEDAGÓGICO

Diário 1

Dia 24 de abril

O primeiro dia de apoio pedagógico contou com a presença de oito alunos: A1, A3, A6, A8, A9, A10, A11, A12. Todos estavam bastante ansiosos. Inicialmente, foi preciso explicar para eles o que significava estar ali, que aquela seria uma oportunidade a mais de estudar, ler e escrever.

Os alunos (assim como seus pais que, habitualmente, usam este termo) pensavam estar em uma “aula de reforço”. Porém, em nenhum momento, demonstraram descontentamento com isso. Ao contrário, todos estavam muito curiosos e surpresos por causa da modificação ocorrida na sala.

Após a conversa inicial, foram apresentados para os alunos os materiais da sala: jogos, caixas de textos, o baú dos livros, o tapete com as almofadas. Eles tiveram a oportunidade de explorar o que quisessem, com a condição de que tudo que fosse retirado deveria ser devolvido para o mesmo lugar. Ficou combinado que, enquanto exploravam os materiais, eu os chamaria, um por um, para que fizessem uma leitura.

O poema "O buraco do tatu" de Sérgio Capparelli (2003) serviu de teste para avaliar o nível de leitura de cada um. Todos leram para mim e, já neste primeiro contato, pude observar as defasagens de cada aluno. Quando todos terminaram de ler para mim, reuni os alunos e realizei uma leitura da poesia. Depois, lemos em forma de jogral, em que cada um lia uma estrofe.

Questionei os alunos sobre algumas palavras da poesia: gana, lebre, Bahia, Japão, Inglaterra, Copacabana, Pólo Norte, Porto Alegre e Belo Horizonte. A única palavra que tive que explicar o significado foi gana, as demais já eram conhecidas pelos alunos. Todos sabiam que as palavras designavam lugares, porém se confundiam dizendo que Inglaterra é uma cidade, que Pólo Norte é um país, etc.

Na folha que os alunos receberam com a poesia havia um espaço para desenhar. Solicitei a eles que fizessem uma ilustração sobre o poema. Como muitos diziam que não sabiam desenhar um tatu, mostrei a eles o desenho do livro. Alguns, então, ficaram satisfeitos tentando copiá-lo.

Diário 2

Dia 27 de abril

O segundo encontro teve a presença de onze alunos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11 e A12. Para começar, expliquei novamente o funcionamento do apoio pedagógico, já que três alunos haviam faltado ao primeiro encontro. Comecei explorando a poesia "A Flor Amarela" de Cecília Meireles (1990). Como essa poesia é curtinha, solicitei que cada aluno realizasse a leitura em voz alta. Assim, foi possível mais uma vez avaliar a leitura de cada um.

Como a poesia apresenta uma única rima, a confusão foi garantida. Muitos alunos se confundiam na hora de ler. Um questionamento que surgiu foi: "o que é Arabela?" Expliquei que Arabela era o nome de uma pessoa e chamei a atenção para o ponto de interrogação e para a entonação que deveria ter a leitura. Depois que cada aluno leu a poesia e que lemos em conjunto, deixei que eles explorassem novamente os materiais da sala enquanto realizava o teste de leitura com os alunos que faltaram ao encontro anterior: A2, A4, A5. Muitos alunos, então, se posicionaram em frente ao cartaz que havia na sala com a poesia "A flor amarela" e começaram a lê-la em conjunto. Ao final da aula, grande parte já sabia dizê-la sem ler.

Figura: Cartaz A Flor Amarela



Diário 3

Dia 04 de maio

Neste encontro, estiveram todos presentes, exceto os alunos A7 e A13. Para começar, retomei com os alunos as poesias lidas nas aulas anteriores: "A Flor Amarela" e "O buraco do tatu". Primeiro fiz a leitura, depois solicitei que cada aluno lesse em forma de jogral. Essa era uma prática freqüente nos encontros do apoio pedagógico, que os alunos gostavam bastante. A forma de fazer a leitura variava a cada rodada: apenas meninas, apenas meninos, uma parte da estrofe para mim e outra para os alunos, uma estrofe para cada aluno, leitura em voz alta ou em voz baixa, etc.

Após a leitura, apresentei aos alunos o painel dos escritores. A idéia era que eles conhecessem, além dos textos, quem os produziu. Falei brevemente sobre os autores Sergio Capparelli e Cecília Meireles, contando o ano que nasceram, o lugar

de nascimento, a profissão, os livros produzidos, a biografia que se encontrava nos próprios livros.

Assim, em um mural intitulado “painel dos escritores”, fixei as fotos dos autores e seus nomes. Ficou combinado com os alunos que cada novo escritor lido teria sua foto fixada no painel, bem como um comentário sobre sua vida. A grande surpresa deste dia para os alunos foi saber que Cecília Meireles havia falecido; questionaram o motivo e, de certa forma, se sentiram comovidos com a morte da autora.

Em seguida, entreguei aos alunos uma seqüência de figuras desordenadas, que pertencia a um jogo da sala. Cada aluno deveria ordená-las para oralmente contar a história para os colegas. A princípio, todos queriam ver a seqüência dos colegas, ajudar a ordenar, comparar os desenhos e ver as histórias.

Neste momento, tive que chamar a atenção dos alunos e solicitar que cada um se preocupasse com sua história. Passei em cada classe e questionei os que colocaram figuras na ordem errada. Poucos tiveram erros, pois ordenar não foi nada complicado.

Quando todos já haviam ordenado sua seqüência de figuras, fui chamando, um de cada vez, à frente para contar a história para os colegas. Foi possível perceber a dificuldade de alguns nesta hora. Uns pela timidez, outros pela forma sucinta como descreviam as gravuras, pelo tom de voz baixo, etc. Com meu auxílio e dos colegas, todos contaram sua história.

Combinei com os alunos que, no próximo encontro, eles iriam escrever a história das gravuras. Por fim, solicitei que cada aluno pensasse em um nome para batizarmos nossa sala.

Figura: seqüência de figuras



Diário 4

Dia 08 de maio

Neste encontro estavam presentes os alunos A3, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13. Apresentei novamente a eles as seqüências de figuras exploradas anteriormente, para que cada um escrevesse seu texto. Expliquei, então, o que um texto precisa ter: título, pontuação, parágrafos, letra maiúscula no início das frases.

Como exemplo, escrevi um texto no quadro com auxílio dos alunos. Fui questionando cada passo: a pontuação, a letra maiúscula, a escrita das palavras. Fiz a leitura do texto depois de pronto. Entreguei para cada aluno uma folha para a realização da produção textual sobre as figuras.

Auxiliei, durante a escrita individual, os alunos que necessitavam de ajuda sobre a ortografia das palavras. Os que terminavam, liam o texto para mim. Depois realizei a leitura para eles mostrando seus erros. Cada aluno deveria reescrever seu

texto. Após terminarem a reescrita do texto, tinham tempo livre para brincar com os materiais da sala.

No final do encontro, questionei sobre o nome da sala, se alguém havia pensado nisso. Surgiram alguns nomes: *Sala dos amigos*, *Sala dos brinquedos*, *Sala do reforço* (já que os pais chamavam os encontros do apoio pedagógico de "aula de reforço"). Solicitei, então, que os alunos pensassem mais um pouco para decidirmos na próxima seguinte.

Diário 5

Dia 11 de maio

Este encontro contou com a presença dos alunos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12. Entreguei novamente uma seqüência de figuras para cada aluno, a fim de que fosse ordenada. Cada aluno contou oralmente sua história.

Depois, retomei os passos de um texto e os alunos realizaram uma nova produção textual. Fui sanando as dúvidas que foram surgindo durante a escrita. Os alunos que terminavam tinham acesso ao cesto de livros e à caixa de poesias para que realizassem alguma leitura.

Diário 6

Dia 15 de maio

Neste encontro, não estavam presentes os alunos A2, A3, A4, A7, A10 e A13.

Comecei fazendo um questionamento sobre a escritora Cecília Meireles (quem lembrava o nome dela, onde nasceu, sua profissão, etc). Mostrei para os alunos o livro *Ou isto, ou aquilo* (1990) e anunciei que faríamos a leitura de uma poesia desse livro. Entreguei para cada aluno uma cópia da poesia "Leilão de Jardim". Primeiro fiz a leitura, depois solicitei que cada aluno lesse uma vez.

Na seqüência, realizamos a leitura em forma de jogral – cada aluno leu um verso, depois dois versos e, por último, três versos. Os alunos adoraram a poesia.

Após a leitura, questionei sobre o significado de algumas palavras: hera, leilão, lavadeiras.

Para saber o que cada palavra significava, entreguei, então, um dicionário para cada aluno. Expliquei sua utilidade e, juntos, procuramos os significados das palavras. A maioria dos alunos já sabia como utilizar o dicionário, pois seu uso é uma prática freqüente na escola.

Continuando no estudo da poesia, solicitei que cada aluno pensasse em algo que tivesse em um jardim. Eles se dirigiram ao quadro para escrever o que pensaram e, assim, fizemos uma lista de palavras, que foi lida logo em seguida. Cada aluno recebeu, então, uma folha para desenhar uma palavra da lista ou algo que existisse em um jardim.

No final do encontro, discutimos sobre o nome da sala e muitas idéias surgiram: *Sala legal*, *Sala dos amigos*. Enquanto decidíamos qual seria o nome, o aluno 1 realizava, em voz baixa, a leitura da poesia "Leilão de jardim". Não quis interromper. Empolgado, terminou a leitura com um tom de voz mais alto dizendo o nome da autora: Cecília Meireles. Todos o olharam, questionando se esse era o nome que ele queria colocar na sala. Ele disse que não, que estava apenas lendo. Conversei, então, com os alunos sobre a possibilidade de homenagear a autora, já que ela já havia falecido. Todos concordaram e nossa sala foi, assim, batizada de *Sala Cecília Meireles*.

Diário 7

Dia 18 de maio

Neste encontro, estavam presentes apenas cinco alunos. Comecei retomando a poesia "Leilão de jardim". Primeiro fiz a leitura e, depois, os alunos leram em forma de jogral. Muitos nem precisavam mais ler, pois já haviam decorado a poesia.

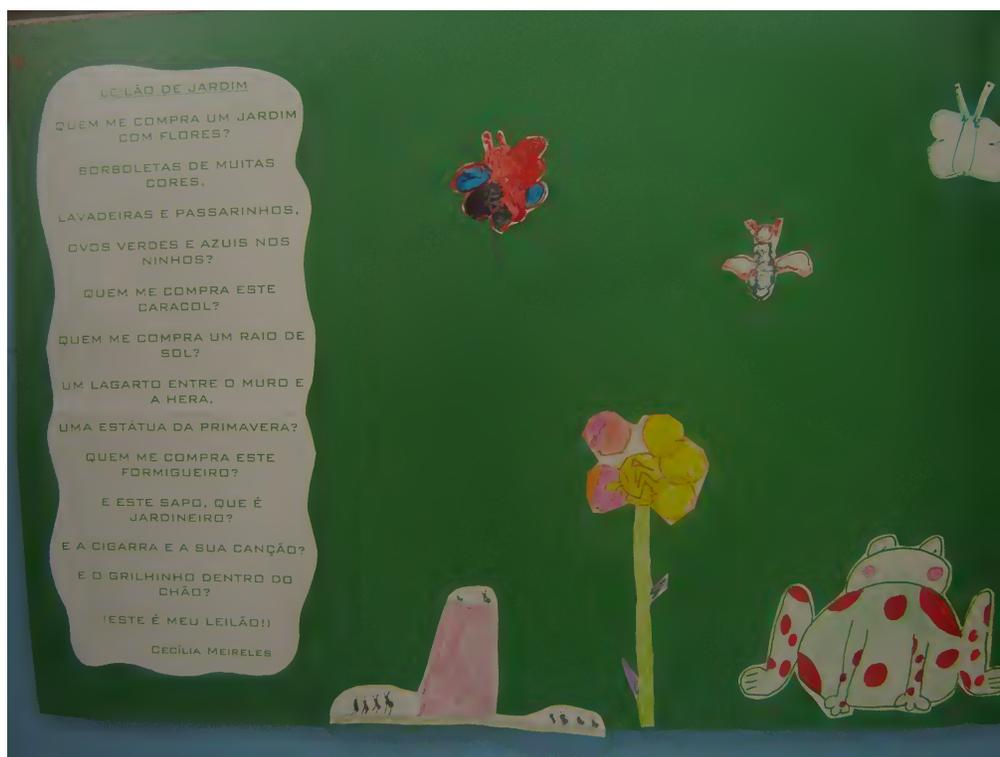
Solicitei que os alunos prestassem atenção nas rimas do poema e que circulassem as palavras que rimavam. Solicitei, também, que eles circulassem as seguintes palavras: chão, jardim, lagarto, borboletas, passarinhos, formigueiro. Entreguei uma folha para que os alunos escrevessem frases com as palavras

circuladas. Por fim, eles terminaram os desenhos iniciados na aula anterior e os colaram no cartaz, a fim de montar o painel da poesia.

Figura: Painel Leilão de Jardim



Figura: E este sapo que é jardineiro...



Diário 8

Dia 22 de maio

Faltaram a este encontro os alunos A2, A4, A7 e A13. Comecei perguntando sobre o nome de cada um (se gostavam do próprio nome; se pudessem escolher um outro, qual seria). Então, mostrei o livro *Cavalcando o arco-íris* de Pedro Bandeira (1984) e falei sobre o autor.

Uma das informações que passei para os alunos foi que, atualmente, o autor mora em um sítio em São Roque, perto de São Paulo, e, para minha surpresa, fui interrompida com uma pergunta: "mas se ele mora em São Paulo, como o livro chega até aqui?". Aproveitei para explicar como trabalham as editoras e para que servem. Colei a foto do autor no painel dos escritores e fiz a leitura de seu poema "Nome de gente", que fala, justamente, sobre o nome de cada um. Entreguei uma cópia da poesia para que cada aluno realizasse uma leitura silenciosa. Depois, fizemos um jogral, em que cada aluno leu uma parte. A estrofe final da poesia de Pedro Bandeira (1984) foi a preferida: “

Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que escolha um!

Aproveitei para questionar os alunos sobre quem havia escolhido seus nomes e o porquê da escolha. Conteí a história do meu nome: "minha mãe o escolheu por causa da Lady Diana, que se casou na época em que eu nasci".

Alguns sabiam contar com detalhes a história de seu nome, enquanto outros sabiam apenas dizer que a mãe o havia escolhido porque achava bonito. Após ouvir todas histórias, realizei com os alunos a atividade "monstro do nome" (com a folha de ofício dobrada ao meio, cada aluno deveria escrever seu nome nela, depois, recortá-lo bem em volta das letras e abrir a folha).

Essa atividade envolveu bastante os alunos, pois todos queriam saber como tinha ficado o "monstro" do colega. Eles se divertiam muito com isso. Alguns tiveram dificuldade em recortar bem em volta das letras e pediram meu auxílio. Os monstros foram enfeitados e colados em uma folha colorida.

Figura: alunos realizando a leitura da poesia



Diário 9

Dia 25 de maio

Neste encontro estavam presentes os alunos A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A11 e A12. Iniciei explorando novamente a poesia “Nome da gente”. Como já era conhecida dos alunos, a leitura foi bastante entusiasmada, principalmente nos versos finais, que gerava um misto de alegria e graça. Os alunos realizaram a leitura em forma de jogral (uma estrofe para cada aluno) e depois cada um realizou a leitura integral da poesia.

Falamos novamente sobre o nome de cada um. Mostrei os monstros do nome realizados no encontro anterior. As risadas e comentários foram inevitáveis: o monstro é cabeçudo, tem pés grandes, é pequeno, etc.

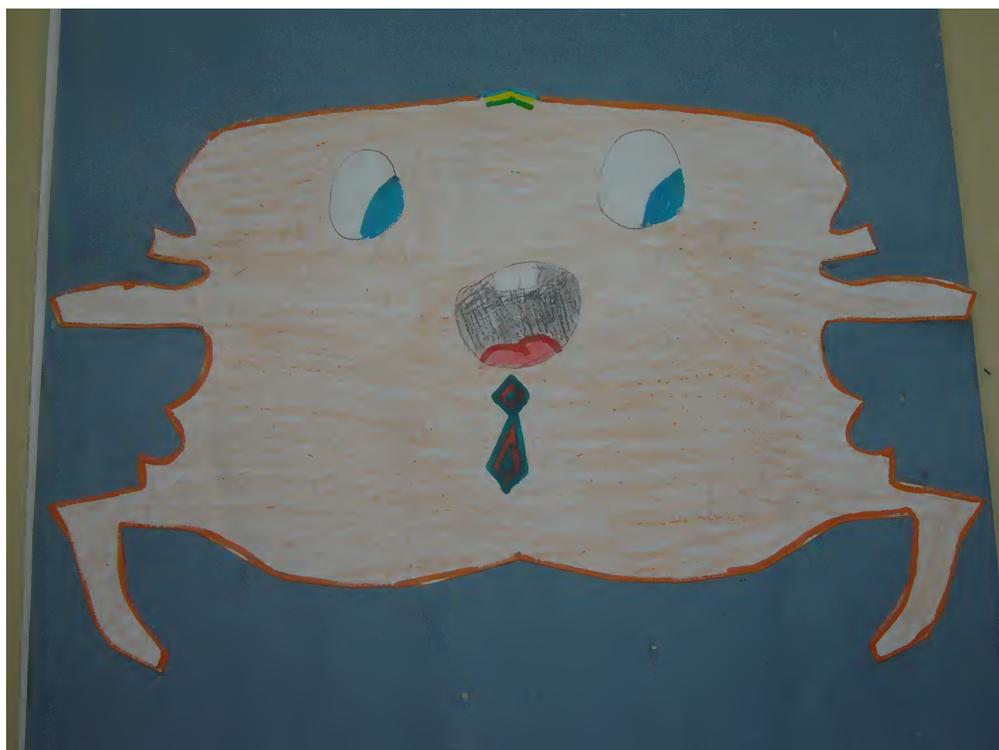
Solicitei, então, que cada um pensasse um pouquinho sobre seu monstro: que nome teria, como seria, o que gostaria de comer. Entreguei para os alunos uma folha onde eles deveriam completar com informações sobre seu monstro.

Realizamos a leitura da folha e, individualmente, cada aluno preencheu a atividade. Assim que terminavam a atividade, cada aluno lia para mim sua produção e eu ia chamando atenção para os erros. Muitos, durante a própria leitura, já os identificavam. Nesta fase é comum o aluno não ler o que produziu e, assim, quando é solicitada a leitura, eles logo identificam os erros. Após a leitura e a correção dos textos, cada aluno desenhou na folha seu monstro.

Figura: monstro do nome A10



Figura: monstro do nome A12

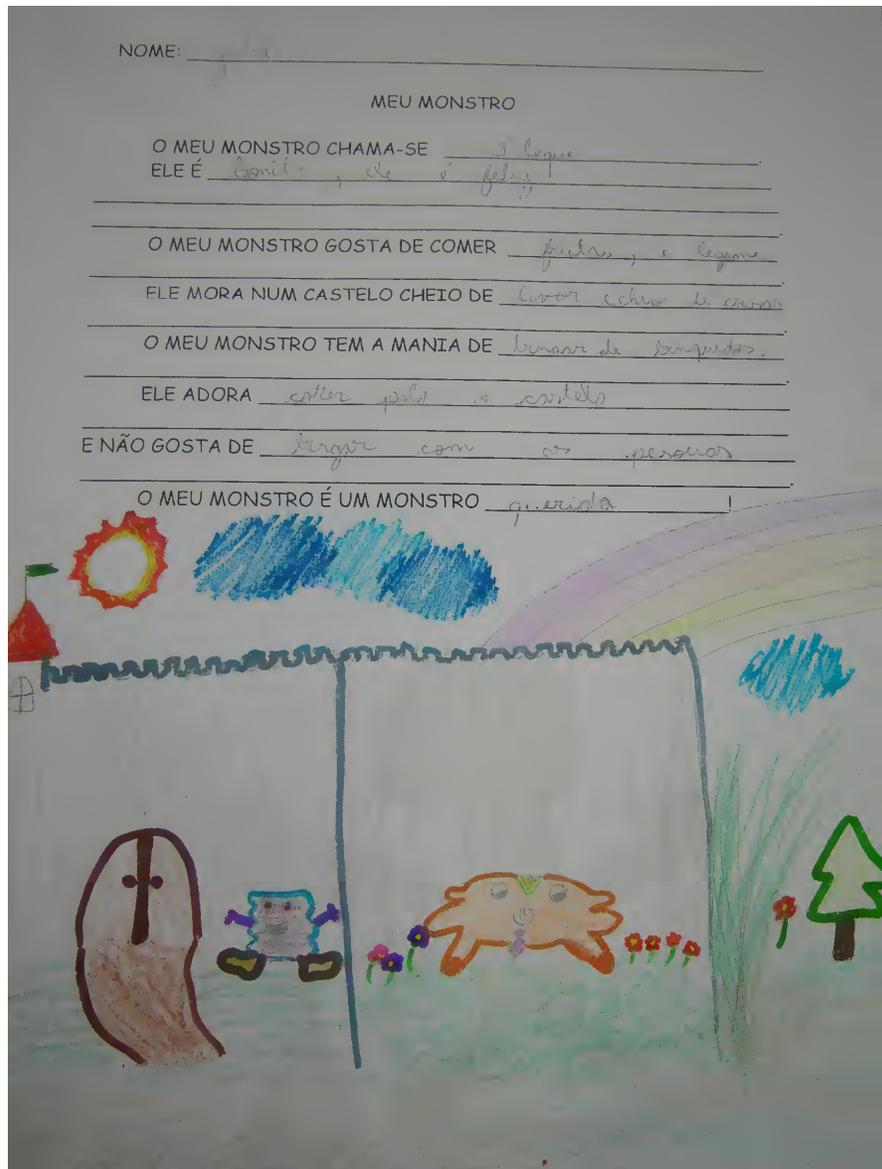
**Diário 10****Dia 29 de maio**

Não estavam presentes neste encontro os alunos A2, A4, A7, A10, A11 e A13. De início, recordei com os alunos o que havíamos feito no encontro anterior: escrita sobre o monstro. Entreguei para os alunos sua produção digitada, para que realizassem a leitura silenciosa. Depois, cada aluno fez a leitura para os colegas enquanto eu mostrava o monstrinho de cada um. Foi um momento bem divertido, pois as crianças achavam engraçado os nomes dos monstros, suas características. Eles davam até mesmo palpites sobre o monstro dos colegas.

Chamei atenção dos alunos para o texto produzido, para os parágrafos, pontuação, letra maiúscula. Entreguei uma folha a eles para que passassem seu texto a limpo, observando todos esses aspectos. Quem quisesse modificar algo em seu texto original, poderia.

Os alunos que terminavam, deveriam ler seu texto para ver se não havia nada de errado. Cada um, então, colou o texto ao lado de seu monstro, em uma cartolina. Os que acabavam de colar, iam me ajudando a lavar as caixas de leite que pegamos no refeitório da escola. O combinado era que, com essas caixinhas, iríamos montar o castelo de nossos monstros. Os alunos terminaram este encontro bem empolgados com a confecção do castelo.

Figura: texto produzido sobre os monstros



Diário 11

Dia 01 de junho

Neste encontro estavam presentes os alunos A1, A5, A6, A8, A9, A11 e A12. Era notável que todos estavam ansiosos pela confecção do castelo dos monstros e, a toda hora, perguntavam quando iríamos montá-lo. Combinei que teríamos algumas atividades antes de começar a fazer isso.

Iniciei fazendo a leitura da poesia “Nome de gente”, que, a esta altura, os alunos já haviam decorado e, por isso, me acompanhavam. Brinquei com os alunos que a leitura estava ótima, mas que eu queria ver como estava a escrita. Realizei, então, um ditado com dez palavras retiradas da poesia (gente, escolheu, nascer, ninguém, grande, coitadinho, nenhum, vovô, nenê, pensa). Corrigi o ditado de todos e, em cada palavra escrita de forma incorreta, eu fazia um traço. Os alunos deveriam pesquisar na poesia a escrita correta da palavra e reescrevê-la. As palavras que a maioria errou foram: nascer (nacer/naser), ninguém (ningem), nenhum (nenum). Chamei a atenção para a grafia correta dessas palavras, solicitando que alguns alunos fossem ao quadro e escrevessem de forma correta.

Após o ditado, propus a atividade lista de nomes. Já que estávamos trabalhando a poesia “Nome de gente”, solicitei que os alunos pensassem em nomes de pessoas. Questionei sobre a escrita de nomes próprios. Todos rapidamente lembraram da exigência da letra maiúscula. Então, entreguei uma folha para cada aluno e marquei um determinado tempo. A idéia era que cada um escrevesse o maior número de nomes possíveis corretamente. Todos ficaram bastante empolgados e envolvidos. No término do tempo, cada aluno leu sua lista e realizei a correção. Apenas o aluno 5 esqueceu da letra maiúscula no início dos nomes. Chamei a atenção em relação à importância de nunca esquecermos disso e também questionei sobre onde mais a letra maiúscula é empregada.

O aluno 1 escreveu mais nomes em sua lista, no total dezessete, seguido pelos alunos A12 e A9 que escreveram quinze. Em nenhum momento houve desânimo por parte daqueles que escreveram menos nomes. Na verdade, todos estavam preocupados com o castelo.

Deixei, então, os alunos livres para montar o castelo com as caixas de leite. Alguns queriam fazer garagem para o carro dos monstros, as meninas queriam fazer quartos separados para os monstros. Os alunos puderam experimentar todas possibilidades sugeridas.

Em alguns momentos tive que intervir. Os alunos já queriam montar e colar as caixas. Avisei que, neste dia, eles apenas iriam organizar, pois como o tempo estava muito úmido, se colássemos demoraria muito a secar. Os alunos ficaram desmotivados em função disso. Para eles, apenas ordenar as caixas não era tão prazeroso. Alguns se dispersaram e começaram a brincar com os materiais da sala.

O aluno 11 perguntou se não podia escrever uma história com as seqüências de figuras. Eu disse que era possível e mais quatro alunos também quiseram escrever e brincar. Eles gostavam de montar as seqüências de histórias, falavam oralmente, ficavam espalhando as peças e montando como quebra-cabeça. Eles próprios escolheram as seqüências e montaram as histórias. Avisei que era necessário também escrever a história. Depois de muita brincadeira, eles escreveram, enquanto os alunos 6 e 9 se divertiam com as caixas de leite e o castelo. Para o encontro seguinte, tínhamos combinado que terminaríamos o castelo que havia sido organizado.

Figura: alunos organizando o castelo



Diário 12**Dia 05 de junho**

Neste encontro estavam presentes os alunos A1, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A12. A empolgação era grande, pois finalmente os alunos iriam pintar o castelo; apenas organizar havia sido um pouco enfadonho para eles. Eu já havia realizado a colagem das caixas com cola quente para facilitar. Também porque este tipo de cola não é recomendável para as crianças utilizarem. Os alunos escolheram a cor azul para pintar o castelo. Foi uma diversão. Alguns alunos pintaram o castelo, outros os rolinhos de papel higiênico para os enfeites. No final do encontro, os alunos confeccionaram bandeirinhas e janelas para o castelo.

Figura: alunos pintando o castelo



Diário 13

Dia 12 de junho

Neste encontro estavam presentes os alunos A1, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12. Finalizamos a confecção do castelo dos monstros com a colagem das janelas e bandeirinhas. Logo em seguida, entreguei para os alunos a poesia "Pé de pato" (1984), também de Pedro Bandeira. Realizei a leitura e, depois, em forma de jogral e individualmente, os alunos também a realizaram. Conversei sobre Pedro Bandeira e convidei os alunos para irmos até a biblioteca pesquisar mais livros desse autor para que também fosse lido. Encontramos oito livros do autor na biblioteca da escola e, através de votação, os alunos escolheram o livro "A onça e o saci" (1994) para que eu lesse. De volta a sala, os alunos se acomodaram nas almofadas e escutaram com atenção a história. Assim que terminei de ler a segunda página do livro, o aluno 8 fez a seguinte observação: "Porque ele escreve tudo com rimas?" Achei a colocação bem interessante, pois o freqüente trabalho com poesias levou a identificação fácil de rimas. Porém, agora estávamos lendo um livro e não uma

poesia, era natural a surpresa de ver um livro com uma história rimada. Terminei de ler e deixei os alunos livres para fazerem comentários e observações sobre o livro. Mostrei cada página novamente e solicitei que os alunos recontassem a história.

Após o momento de leitura, os alunos retornaram para as classes e era hora, então, de explorar a escrita. Entreguei para cada aluno uma gravura e solicitei que escrevessem uma frase sobre ela. Quando todos terminaram de escrever a frase, pedi que trocassem de gravura com algum colega, ou pegassem outra da caixa de gravuras da sala. Os alunos gostaram bastante da atividade, principalmente do momento das trocas de gravuras.

Figura: castelo pronto



Diário 14

Dia 15 de junho

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A2, A3, A4, A6, A8, A10, A12. Comecei apresentando para os alunos o livro *A operação do Tio Onofre* (2005). Mostrei apenas a capa e falei sobre a escritora, Tatiana Belinky, que teve seu nome

e sua foto colocados no painel dos escritores. Mostrei algumas páginas do livro para os alunos e falei o nome de alguns personagens. Entreguei uma folha para que eles completassem.

As questões solicitavam que os alunos escrevessem sobre como eles imaginavam o Tio Onofre, a Dona Tereza, a Vó Gordona, o Doutor Mário e que tipo de operação o Tio Onofre tinha feito. Primeiro, realizei a leitura das questões e deixei bem claro que cada um poderia pensar, imaginar e escrever o que quisesse. Para os alunos que terminavam de escrever também solicitei que fizessem algum desenho sobre a história. Quando todos terminaram, fizemos a leitura das respostas. Foi um momento bem divertido, pois cada um imaginou e escreveu algo diferente. Acompanhei a leitura de cada um e já ia alertando para os erros e, assim, os alunos foram corrigindo suas produções.

Para encerrar o encontro, fiz a leitura do livro e todos ficaram bem surpresos com a história. Alguns reclamaram e disseram que não tinham acertado as respostas. Conversei com os alunos que a intenção das questões não era ver quem acertou e quem errou e, sim, escrever, produzir alguma resposta criativa.

Diário 15

Dia 19 de junho

Neste encontro estavam presentes os alunos A1, A2, A3, A4, A6, A8, A10. Comecei fazendo a retomada do livro *A operação do Tio Onofre*. Realizei novamente a leitura e, depois, fui mostrando suas páginas para que os alunos me contassem a história. Questionei sobre os nomes de cada objeto da casa da Talita e chamei a atenção para os que rimavam com o nome do próprio objeto.

Entreguei uma folha com atividades para os alunos. Na primeira parte, eles deveriam ligar o objeto a seu nome e, em seguida, inventar nomes que rimassem para os objetos de nossa sala. Foi uma atividade que agradou bastante aos alunos. Todos falaram que ligar os nomes aos objetos era fácil. Durante a criação de nomes, aconteceu uma interação bem grande entre os alunos; eles davam idéias e participavam. Fizemos juntos essa atividade e todos colaboraram bastante. Fui chamando atenção para as rimas, para a escrita correta das palavras, para a letra maiúscula no início de cada nome próprio.

Para encerrar o encontro, fiz a leitura do livro *A cesta de dona Maricota* (2003), também da escritora Tatiana Belinky. Depois de ler para os alunos, entreguei uma cópia do livro para cada um e realizamos a leitura em forma de jogral, em que cada um leu uma página.

Diário 16

Dia 22 de junho

Estavam presentes neste encontro A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A12. Comecei lembrando o que havíamos feito na aula anterior: a leitura dos livros da autora Tatiana Belinky, *A operação do Tio Onofre* e *A cesta de Dona Maricota*. Conversei que, nos dois livros, apareciam rimas e que montaríamos um quadro com elas.

Assim, entreguei um quadro para cada aluno com as palavras girassol, beleza, traça, coração e papel e juntos começamos a pensar para completá-lo. Deveríamos encontrar seis palavras que rimassem com aquelas apresentadas.

Foi uma tarefa que envolveu muito os alunos, pois eles pensavam e davam opiniões. Reproduzi o desenho que os alunos receberam no quadro e, juntos, terminamos de completá-lo. Depois de pronto, fizemos sua leitura e começaram a surgir outras palavras, pois os alunos faziam rima com tudo.

Diário 17

Dia 26 de junho

Neste encontro, estavam presentes os alunos A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A12. Entreguei para eles todas as poesias que havíamos lido até então nas aulas de apoio pedagógico.

Fizemos a leitura e comentei com os alunos a importância de ler sempre, para melhorar cada vez mais. Falei que as poesias e os textos lidos seriam levados para casa, para que a leitura pudesse ser treinada. Para guardar, então, as leituras, confeccionaríamos uma pasta.

Entreguei para cada aluno uma pasta, feita com E.V.A, cola quente e velcro, para que eles a enfeitassem. Todos estavam bem contentes e cheios de idéias para enfeitar a pastinha. Até o aluno 6, que estava com o braço quebrado, queria fazer e, com muito esforço, conseguiu. Com cola colorida, os alunos fizeram os enfeites apenas de um lado das pastas, deixando que secassem, para que o outro lado fosse enfeitado no encontro seguinte.

Figura: alunos enfeitando as pastas



Diário 18

Dia 29 de junho

Neste encontro, levei para os alunos o quadro de rimas que havíamos feito há duas aulas. Realizamos a leitura do quadro e entreguei para os alunos uma folha com algumas rimas: sol - espanhol, natureza - beleza, praça - abraça, limão - canhão, etc. Os alunos deveriam escrever frases rimadas.

Lemos, então, as rimas e, já durante essa leitura, algumas idéias foram surgindo. Cada aluno produzia suas frases e, assim que iam terminando, faziam a leitura para mim. Durante a leitura, os próprios alunos se davam conta dos erros ou

eram alertados por mim e faziam a correção. Solicitei que cada aluno escolhesse duas frases rimadas para ilustrar. Escrevi as frases escolhidas em uma folha tamanho A3, e cada aluno fez sua ilustração. O aluno 1, quando viu o tamanho da folha, questionou se iríamos fazer um cartaz e o aluno 12, com entusiasmo, falou: “Que show! Vamos desenhar em folha grande”. Durante os desenhos os alunos foram fazendo comparações entre suas frases. O aluno 5 escolheu para desenhar a frase “O cão mordeu o amigão”, porém disse que não sabia desenhar um cachorro. Os outros alunos foram intervindo e ajudando, dando dicas de como ele poderia desenhá-lo. O aluno 12, como estava ilustrando a frase “O espanhol não gosta de sol”, queria saber como se escreve “Que coisa” em espanhol. Falei que era “que cosa” e o aluno colocou em seu desenho a fala do espanhol. Nem todos os alunos conseguiram terminar a ilustração. O aluno 6, mesmo com braço quebrado, tentou desenhar. Havia muita chuva neste dia e o apoio pedagógico contou com as presenças apenas de cinco alunos: A1, A5, A6, A8 e A12. Por esse motivo não terminamos de enfeitar as pastas.

Diário 19

Dia 03 de julho

Estavam presentes os alunos A1, A5, A6, A8, A9, A12. Eles chegaram perguntando se iriam terminar de enfeitar as pastas. Como no encontro anterior não havíamos terminado devido à falta de tempo e também porque poucos alunos haviam comparecido, comecei o encontro entregando para cada aluno sua pasta, para que o outro lado fosse enfeitado com a cola colorida. Os alunos estavam ansiosos e cheios de expectativa para terminar.

Quando todos terminaram, as pastas ficaram secando e eu mostrei para os alunos uma pequena mochila de E.V.A. Falei para eles que aquela mochila era da Camila e que deveriam imaginar o que tinha dentro. Entreguei para os alunos uma folha com a pergunta “o que você acha que a Camila carrega na sua mochila?”. Os alunos escreveram e depois cada um fez a leitura de sua resposta. Mostrei, então, para os alunos o livro “*A mochila da Camila*” (2003) e li a biografia sobre a escritora Gládis Barcellos, que estava no próprio livro. Assim como todos autores lidos, seu nome também foi colocado no painel dos escritores. Realizei a leitura do livro e

todos alunos ouviram atentamente. Depois contei novamente a história com a mochilinha de E.V.A. mostrada anteriormente e de dentro da mochila tirei o que aparecia no livro, todo o material também de E.V.A. Assim que terminei de contar a história, alguns alunos comentaram que haviam errado sobre o que tinha dentro da mochila. Falei que não era para acertar ou errar e, sim, para escrever, que eles não deveriam se preocupar se acertassem ou se errassem.

Figura: material utilizado para exploração da história



Diário 20

Dia 06 de julho

Estavam neste dia os alunos A1, A5, A6, A8, A9, A12 e A13. Comecei relembando a história contada no encontro anterior sobre a “A mochila da Camila” (2003). Entreguei para cada aluno um elemento da história, as personagens e os objetos de dentro da mochila. Fui contando a história e os alunos foram levantando as personagens que tinham quando estas eram citadas durante a leitura. Depois solicitei que os alunos, em duplas, contassem a história utilizando o material. Todas as duplas se saíram muito bem na contagem da história. Ressaltei com os alunos as

últimas frases do livro *A mochila da Camila* (2003, p. 14-15) “E você, tem mais coisas para carregar? Alguma sugestão? Pegue papel para desenhar... Dê asas à sua imaginação... Na verdade, cada um carrega o que gosta na mochila, e o que sonha no coração!”

Entreguei para cada aluno uma folha e solicitei que eles desenhassem o que carregavam na mochila ou o que eles gostariam de carregar. Os alunos deveriam desenhar e escrever. Nessa atividade os alunos conversaram, discutiram sobre o que carregar na mochila e desenharam de forma bem caprichada. Todos também escreveram o nome do que desenharam. Ao final da atividade os alunos leram e mostraram para os colegas o que haviam feito.

No encerramento deste encontro, entreguei para os alunos as pastas com três poesias de Sergio Capparelli (2003) e solicitei que fizessem a leitura em casa. Combinei com os alunos que eles deveriam trazer a pasta no encontro seguinte.

Figura: Pastas de leitura



Diário 21

Dia 10 de julho

Estavam presentes neste encontro os alunos: A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A12. Os que vieram na aula anterior trouxeram suas pastas com as poesias e, aqueles que não tinham, receberam. Questionei os que levaram para casa se haviam realizado a leitura, de qual poesia haviam gostado mais, etc. Solicitei que os alunos fizessem a leitura silenciosa das poesias que haviam levado para casa, todas de Sergio Capparelli (2003): “Guaraná com Canudinho”, “Minha cama” e “Vaca Amarela”. Depois de minha leitura, fomos lendo as poesias em forma de jogral. Os alunos se divertiram muito e foi um momento muito agradável. Questionei sobre as palavras, se havia alguma que não era de conhecimento do grupo. As únicas dúvidas foram em relação às palavras muge, matreira, gamela, flanela e coseu. Expliquei o significado delas e todos passaram a compreender melhor. A sensação foi o poema “Vaca Amarela”. Assim que terminamos de ler, o aluno 8 questionou se o Sergio Capparelli também tinha escrito a poesia “vaca vermelha”. Questionei sobre que texto era esse e em coro os alunos me falaram: “Vaca vermelha, cagou na telha quem falar primeiro leva três puxão de orelha”. Assustados os alunos me questionaram se eu não conhecia tal “poesia”. Pedi que falassem de novo e eu fui escrevendo no quadro. Depois fiz a leitura e alertei que havia um erro nela. O aluno 9 prontamente falou que o plural de “puxão” estava errado e todos concordaram. Expliquei e alertei para o erro e solicitei que novamente os alunos falassem o versinho, porém, desta vez, de forma correta: “leva três puxões de orelha”. Respondi a pergunta inicial dos alunos sobre a autoria desses versos. Falei que eram de origem popular, que faziam parte do nosso folclore e que certamente Sergio Capparelli deveria ter se inspirado nele para escrever seu poema. Após a leitura e conversa sobre as poesias, onde fiz algumas perguntas de interpretação oral para os alunos, deixei que eles brincassem com os jogos da sala. Há alguns encontros eles solicitavam isso, então, deixei o momento final para que aproveitassem e explorassem o material disponível. Novamente os alunos levariam para casa sua pasta e pedi que todos realizassem a leitura da poesia “Leilão de jardim”.

Diário 22**Dia 17 de julho**

Este encontro, que teve a presença dos alunos A1, A5, A6, A8, A9, A12 e A13, era, de certa forma, especial. Havia combinado com os alunos que eu faria uma gravação da leitura da poesia “Leilão de jardim”, a poesia preferida de todos. Também tivemos, neste dia, a surpresa da presença do aluno 13, que pouco comparece aos encontros mas, toda vez que vem, é uma festa. Primeiro realizamos a leitura inúmeras vezes da poesia. Os alunos já haviam decorado mas, como seria gravada a leitura, todos queriam ter a folha em mãos. Todos se posicionaram nos tapetes e eu realizei a gravação. Depois os alunos tiveram a oportunidade de ver a gravação e adoraram. Realizei a gravação da leitura em forma de jogral e, depois, individualmente, com cada aluno lendo sua poesia. Foi uma festa! Todos queriam se ver e faziam críticas e elogios referentes à leitura dos colegas. Quando algum errava, o outro prontamente dizia: “vamos começar de novo para não ficar feio”. Assim, foram realizadas inúmeras gravações, correções e todas tinham a análise dos alunos que queriam ver os resultados. Foi um encontro muito proveitoso, pois os alunos ouviram e viram suas leituras. Eles mesmos comentaram que deveriam continuar treinando para melhorar cada vez mais a leitura.

Diário 23**Dia 20 de julho**

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10 e A12. Comecei perguntando aos alunos o que estava sendo comemorado naquele dia. Todos responderam com entusiasmo que era o dia do amigo. Mostrei para os alunos, então, o livro *Os dois amigos*, de Mário Pirata (1996) e li a biografia desse autor presente no próprio livro. Seu nome foi para o nosso painel dos escritores. Comentei com os alunos que Mário Pirata já havia visitado nossa escola, no ano de 2004, no projeto Autor Presente, e que o livro que eu estava usando, que era da biblioteca, tinha o autógrafo do autor. Pedi para os alunos prestarem atenção na

capa do livro. Questionei sobre quem seriam os dois amigos presentes na capa. Os alunos responderam uma onça e um dragão. Realizei a leitura do livro e os alunos descobriram que as personagens eram, na verdade, um leopardo e um dinossauro. Entreguei uma cópia da história aos alunos para que realizassem a leitura silenciosa. Depois, cada aluno leu oralmente. Fiz alguns questionamentos sobre como deve ser a atitude em relação aos amigos e quais eram os amigos mais queridos. Como era dia do amigo, a atividade consistia em cada um pensar em um amigo muito especial para escrever um cartão. Os alunos escreveram e, depois, realizaram a leitura para mim, para que fosse feita a correção. Os cartões, depois de corrigidos, foram enfeitados e os alunos colaram em corações de E.V.A.

Este encontro foi o último antes das férias de inverno. Depois das férias, nossas aulas passaram a acontecer uma vez por semana, todas as terças feiras, das nove até as onze horas.

Figura: cartões para o dia do amigo



Diário 24**Dia 31 de julho**

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A3, A6, A8, A10, A12. Este foi o primeiro encontro depois das férias. Comecei, assim, perguntando para os alunos sobre as férias. Todos tinham histórias para contar. Mostrei, então, para os alunos uma caixa de presente, dizendo que era um presente muito especial para todos e que eles deveriam adivinhar o que era. Passei a caixa para os alunos pegarem e tentarem adivinhar. Os alunos deram várias sugestões. Solicitei que eles escrevessem o que achavam que estava dentro da caixa. Os alunos realizaram a leitura das suas sugestões e eu avisei que a caixa não seria aberta hoje. Os alunos insistiram, mas eu expliquei que o presente era muito especial e merecia ficar mais tempo dentro da caixa.

Entreguei para os alunos as seqüências de figuras para a realização de uma produção textual. Primeiro explorei as figuras oralmente e depois cada um escreveu o seu texto.

Diário 25**Dia 7 de agosto**

Neste encontro, estavam presentes os alunos A1, A3, A6, A8, A10, A12. De início, os alunos já queriam saber o que teria dentro da caixa mostrada no encontro anterior. Novamente passei a caixa para os alunos pegarem e tentarem adivinhar. Os alunos deram várias sugestões.

Como ninguém adivinhou, resolvi fazer o jogo da força. Os alunos adoraram e finalmente adivinharam o que tinha dentro da caixa: um livro. Quando os alunos acertaram, tirei o livro de dentro da caixa e mostrei para todos. Era o livro *Caixa mágica de surpresa* de Elias José. Conversei com os alunos sobre o autor, e seu nome e sua foto foram colocados no painel dos escritores. Mostrei as páginas do livro e falei para os alunos que era um livro de poesias. Entreguei a cópia da poesia que dá nome ao livro para os alunos realizarem a leitura. Fizemos a leitura oral individualmente e, depois, em forma de jogral. Questionei sobre a poesia: por que os

livros são uma caixa mágica, por que parecem mudos, por que são um parque de diversões ou uma floresta. Conversamos bastante sobre essas questões e as respostas dos alunos foram as mais variadas possíveis. Concluí conversando sobre a importância da leitura e que através dos livros podemos aprender muitas coisas. Como os alunos pediram para pintar a ilustração da poesia, deixei alguns minutos para essa tarefa. Depois fizemos um ditado com palavras retiradas da poesia. Os alunos realizaram a correção pesquisando a forma correta das palavras na poesia. Para encerrar solicitei que os alunos pegassem, na pasta de leitura, a poesia “Guaraná com canudinho” de Sérgio Capparelli (2003). Lemos inúmeras vezes, em forma de jogral e individualmente. Para encerrar, servi guaraná para os alunos tomarem de canudinho fazendo alusão à poesia. Todos adoraram e ficaram bem alegres. Ao final do encontro os alunos receberam algumas parlendas para realizarem a leitura em casa.

Figura: alunos tomando guaraná com canudinho



Diário 26**Dia 14 de agosto**

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A5, A8, A9, A12. Comecei explorando a folha de parlendas, entregue no encontro anterior. Tais parlendas foram selecionadas da coleção Ziguezague (2002). Os alunos fizeram a leitura inúmeras vezes. Primeiro individualmente, depois, em forma de jogral. Desafiei os alunos para lerem rapidamente. A diversão e a confusão foram garantidas. Todos adoraram. Foi uma forma bem alegre de treinamento.

Depois de explorar bastante a leitura, era hora de incentivar a escrita. Mostrei, então, para os alunos o livro *Filó e Marieta*, de Eva Furnari (2000). Expliquei para eles que o livro, que contém apenas imagens, era diferente. A história era feita somente através de desenhos, por isso o leitor deveria inventá-la de acordo com a ilustração. Aproveitei também para falar sobre Eva Furnari, que, além de escritora, é ilustradora. Comecei, então, mostrando as páginas para os alunos e pedi que me contassem a história. Todos queriam falar juntos. Organizei para cada um falar sobre uma página. Expliquei para os alunos que, no encontro seguinte, iríamos escrever a história da Filó e da Marieta. Para terminar, retomei com os alunos as parlendas. Muitos já haviam decorado e nem precisavam ler mais.

Diário 27**Dia 21 de agosto**

Estavam presentes neste encontro: A1, A3, A5, A8, A9, A10, A12. Comecei apresentando novamente o livro de imagens da Filó e Marieta explorado no encontro anterior. Retomei com os alunos a história apenas oralmente e, depois, repassei cada página para que pudesse ser escrita. Juntos, fomos montando o texto e aproveitei para explorar as questões relacionadas à margem, parágrafo, letra maiúscula, pontuação durante a escrita. Os alunos foram dando as idéias e depois do texto escrito realizamos a leitura.

Finalizada a tarefa de escrita do texto, entreguei para os alunos uma folha com uma história apenas com imagens retirada de outro livro da Eva Furnari (1985). As imagens estavam fora de ordem. Os alunos deveriam observar as ilustrações,

numerá-las e, em seguida, recortar e colar a história na seqüência correta. Os alunos também tiveram a oportunidade de colorir os desenhos. Enquanto montavam a seqüência correta, eles trocavam idéias entre si e eu auxiliei aqueles que apresentavam dúvidas. Oralmente os alunos contaram a história montada. Solicitei que, em casa, escrevessem a história para ler no encontro seguinte.

Diário 28

Dia 28 de agosto

Estavam neste encontro os alunos A1, A3, A5, A8 e A10. Comecei solicitando a leitura da produção textual realizada em casa, sobre a seqüência de gravuras montada na aula anterior. Nem todos haviam feito, apenas os alunos A1, A3 e A10. Estes fizeram a leitura e solicitei que os demais também realizassem sua produção para trazerem no próximo encontro. Mostrei para os alunos o livro *A bruxinha atrapalhada* (1999), também da autora Eva Furnari. Este livro contém várias histórias apenas com imagens. Distribui uma cópia aos alunos e cada um teve que contar sua história para os demais colegas.

Depois, cada aluno recebeu a cópia da mesma história. Assim, pude explorá-la oralmente com os alunos e cada um, individualmente, escreveu um texto a partir da seqüência de imagens. Os alunos foram tirando suas dúvidas durante a escrita. Quando terminaram, os alunos leram suas produções para mim e eu corrigi os erros que apareceram.

Diário 29

Dia 04 de setembro

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A5, A9 e A12. Comecei apresentando a escritora Leticia Wierzchowski para os alunos. Li uma breve biografia a seu respeito, e sua foto foi colada no painel dos escritores. Comentei com os alunos que ela tinha escrito o livro *A casa das sete mulheres* e todos lembraram da minissérie de mesmo nome apresentada na televisão. Conversei com os alunos que iríamos conhecer um livro dessa escritora.

Realizei, então, a leitura do livro *Todas as coisas querem ser outras coisas* (2006). Entreguei para os alunos o início da história, para que lessem. Os alunos leram silenciosamente e depois oralmente. Realizei com os alunos alguns comentários sobre o livro e questionei o que eles gostariam de ser, já que todas as coisas querem ser outras coisas. Os alunos deram suas opiniões: jogador de futebol, jogador de basquete, biólogo, artista. Quando questionei o porquê de cada escolha, o A1 que havia dito que gostaria de ser jogador de futebol, falou que queria ficar rico assim como o Ronaldinho, o Robinho e o Rivaldo. O A5 que também queria ser jogador de futebol, falou que queria fazer muitos gols para sua família. O A9 respondeu que queria ser biólogo para cuidar da natureza e dos animais e o A12 queria ser artista porque gosta de desenhar. Entreguei uma folha para cada aluno desenhar e escrever o que gostaria de ser.

Diário 30

Dia 11 de setembro

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A3, A6, A10, A12. Comecei conversando com os alunos sobre o Projeto Autor Presente (todos os anos a escola conta com a presença de um autor; seus livros são trabalhados em sala de aula e, como ponto culminante do projeto, o autor visita a escola, conversa com os alunos e autografa seus livros). Neste ano, a escola receberia o autor Hermes Bernardi Jr. Os alunos já estavam trabalhando os livros do autor com suas professoras.

Escolhi para trabalhar no apoio pedagógico o livro *Lilliput de sorvete e chocolate* (2006), que não estava sendo usado em sala de aula. Comecei perguntando aos alunos sobre o que seria “Lilliput”. Entreguei uma folha para cada um desenhar e escrever o que achava que era “Lilliput”. As respostas foram as mais variadas possíveis: um tipo de chocolate, um doce, um confeito, um rato, um livro, uma loja, etc. Explorei com os alunos o que eles tinham desenhado e escrito e, por fim, contei a história do livro para descobrirmos o que realmente era Lilliput. Depois de contar a história, fui mostrando as páginas do livro para que os alunos recontassem da história. Como o título do livro era *Lilliput de sorvete e chocolate*, entreguei para os alunos uma folha para que eles escrevessem sobre sorvete.

Questionei se eles gostavam, qual o sabor e o tipo preferido, etc. Os alunos escreveram e, por fim, desenharam um sorvete com tinta têmpera e cola colorida.

Figura: sorvete



Diário 31**Dia 18 de setembro**

Estavam, neste encontro, os alunos A1, A6, A9, A12. Eles chegaram ansiosos por causa da visita do autor Hermes Bernardi Jr, que aconteceria na semana seguinte. Chegaram contando a respeito dos trabalhos que estavam realizando com suas professoras e também comentando sobre o livro que havíamos trabalhado na semana anterior: *Lilliput de sorvete e chocolate*. Questionei sobre o que falava o livro e os alunos sabiam contar com perfeição. Lembrei os alunos que, no encontro anterior, havíamos conversado sobre sorvete e que iríamos, então, falar sobre chocolate. Entreguei a letra da música “chocolate” de Tim Maia para que os alunos fizessem a leitura. Depois coloquei a música para eles escutarem. Os alunos aprenderam a letra com facilidade e já sabiam cantar. Entreguei uma folha para que eles escrevessem sobre chocolate: quais gostavam mais, que tipo, que marca, etc. Os alunos escreveram e também desenharam os chocolates preferidos. Para encerrar o encontro, novamente cantamos a música “chocolate”, e os alunos receberam chocolates para comer.

Figura: visita do autor Hermes Bernardi Jr – Projeto Autor Presente



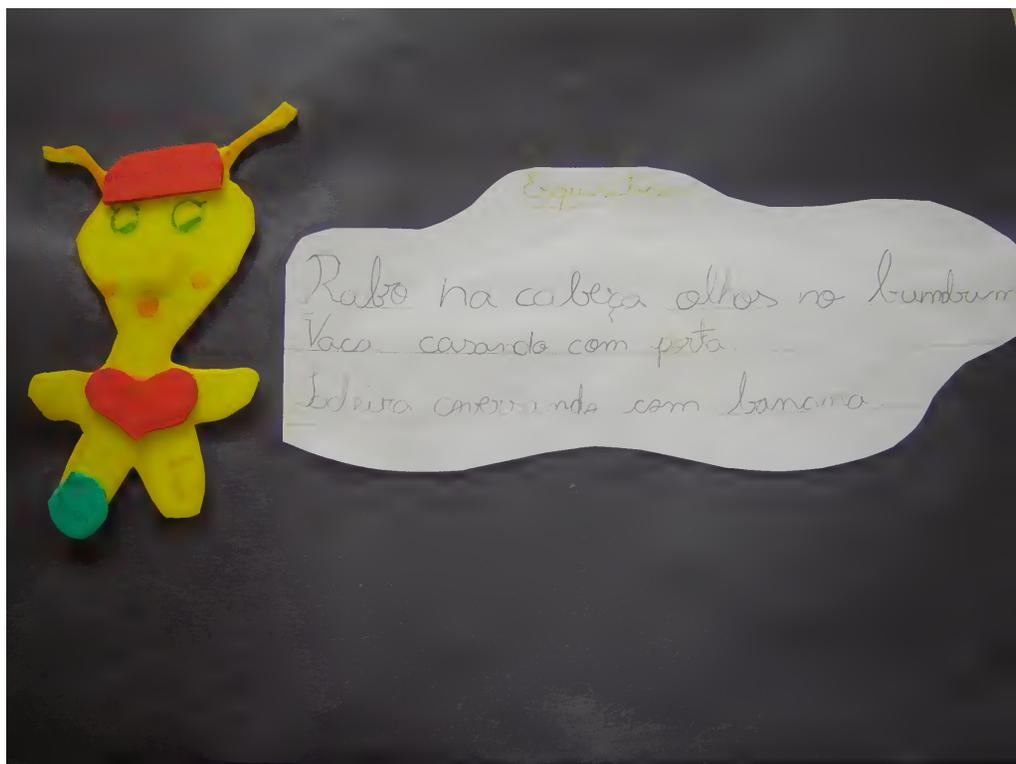
Figura: sessão de autógrafos

**Diário 32****Dia 25 de setembro**

Estavam presentes neste encontro os alunos A1, A3, A6, A9, A10, A12. Uns entraram na sala comentando com os colegas, que tinham faltado no encontro anterior, que eu havia distribuído chocolates para todos e que tínhamos cantado uma música. Novamente realizamos a leitura e escutamos a música. Conversei com os alunos sobre o livro Lilliput, que na história acontecia algo muito esquisito, o menino aumentava e diminuía de tamanho. Falei para os alunos que o autor Sérgio Capparelli (2003) também havia escrito sobre algumas coisas esquisitas. Entreguei, então, a poesia “Esquisitices” para que os alunos realizassem a leitura silenciosa. Depois solicitei que os alunos fizessem, em forma de jogral, a leitura oral. Lemos inúmeras vezes e os alunos se divertiram com a leitura. Pedi que os alunos também pensassem em coisas esquisitas e, assim, cada um escreveu uma esquisitice e, com E.V.A, criou um boneco esquisito. Enquanto faziam seus bonecos, os alunos

declamavam as poesias aprendidas nos encontros anteriores. Cada aluno leu e mostrou para os demais colegas suas esquisitices depois de prontas.

Figura: Esquisitices



Diário 33

Dia 02 de outubro

Estavam neste encontro A1, A3, A5, A6, A10, A12. Entreguei para cada aluno o livro *Varal de Poesia* (2002) que contém poesias de Cecília Meireles, Fernando Paixão, José Paulo Paes e Mário Quintana. Primeiramente, li com os alunos as biografias desses escritores, que se encontravam no final do livro. Deixei os alunos lerem as poesias que os interessavam. Depois de explorarem o livro, solicitei que cada um fizesse a leitura da poesia que mais tinha gostado. Falei para os alunos que todos iriam escrever uma poesia. Pedi para cada um pensar sobre o que seria sua poesia. Para ficar mais fácil, pedi que cada um falasse uma palavra. Os alunos pensaram nas seguintes palavras: canarinho, céu, papel, abelhinha, leão e flor. Juntos fizemos uma lista de palavras que rimavam com estas e assim os

alunos já tinham rimas para montar suas poesias. Os alunos, então, escreveram suas poesias.

Figura: Leitura do livro Varal de Poesia



Diário 34

Dia 09 de outubro

Entreguei para os alunos as poesias que eles haviam escrito no encontro anterior, digitadas e com seus erros corrigidos. Cada aluno leu sua poesia para os colegas. Como o livro que havíamos lido se chamava *Varal de poesia* (2002), falei para os alunos que iríamos montar um varal com as poesias que eles haviam escrito. Para isso, entreguei o desenho de uma camiseta para cada aluno colar sua poesia e enfeitar a camiseta. Quando todas ficaram prontas, prendemos as camisetas em um varal.

Figura: confecção das camisetas



Figura: Nosso varal de poesias



Para encerrar o encontro, mostrei para os alunos o livro *A caligrafia de Dona Sofia* do escritor André Neves (2001). Mostrei as páginas do livro e questionei os alunos sobre o que se tratava a história. Os alunos deram suas opiniões e avisei que, no próximo encontro, conheceríamos a história da Dona Sofia. Estavam neste encontro: A1, A3, A6, A10, A12.

Diário 35

Dia 16 de outubro

Estavam presentes A1, A3, A5, A6, A9, A10, A12. Falei, inicialmente, sobre o livro *A caligrafia de Dona Sofia*. A história fala sobre uma professora aposentada que escreve cartões de poesia para distribuir pela cidade. Comentei com os alunos que nós também faríamos cartões de poesia. Entreguei a cópia de algumas poesias já estudadas para os alunos realizarem a leitura e avisei que, com essas poesias, faríamos nossos cartões. Com palitos de picolé e papel confeccionamos flores, que serviram de enfeite para os cartões de poesia.

Figura: cartões de poesia



Diário 36

Dia 23 de outubro

Neste encontro foram realizados os testes de leitura e produções textuais para o diagnóstico final. Também foram realizadas as entrevistas com os alunos. Estavam presentes os alunos A1, A3, A6, A9, A10, A12. Os alunos A5 e A8 realizaram os testes de leitura e produção textual no turno de aula, já que não compareceram ao apoio pedagógico.

Diário 37

Dia 30 de outubro

Os alunos estavam felizes já que este era nosso último encontro. Eles comentavam que, agora, estavam bem, tinham aprendido a ler e a escrever e não precisavam mais de aula de reforço (assim era chamado pelos alunos nossos encontros). Para começar, entreguei para os alunos a poesia “Roque Roque” do

escritor Sergio Capparelli (1998). Realizamos a leitura em forma de jogral. Depois pedi que os alunos pensassem em outras coisas que o Rato Roque poderia roer. Solicitei que os alunos escrevessem. Cada um leu sua produção para os demais colegas.

Como encerramento, servi sorvete para os alunos. Os alunos comeram e, depois, tiveram tempo de brincar na sala. Estavam presentes neste último encontro os alunos A1, A3, A6, A9, A10, A12.

Figura: encerramento com sorvete



