



A FORMAÇÃO DO LEITOR: ENSINANDO A GOSTAR DE LER

Fone: (61) 3031-1900 – (61) 9.9992-0708

www.ibedf.com.br

BEM-VINDO AO IBE!

Você terá à sua disposição, um bloco didático (MÓDULO + CADERNO DE AVALIAÇÃO) estruturado para a sua autoaprendizagem que contém a totalidade da matéria que incidirá sobre a Avaliação Final. O estudo inclui o Apoio Tutorial a distância e/ou presencial, sempre que necessário.

COMO ESTUDAR?

- É importante a leitura atenciosa dos conteúdos, a fim de observar o modo como cada unidade está construída, o objetivo do estudo, os títulos e subtítulos, para se obter uma visão de conjunto e revisar conhecimentos já adquiridos.
- Leitura compreensiva rápida - permitirá uma primeira abordagem;
- Leitura reflexiva – para identificar as ideias principais;
- Consolidação da aprendizagem - caracterizada pela revisão da matéria; fase da resolução das atividades para facilitar a compreensão dos conteúdos.

▪ **AVALIAÇÃO FINAL:**

Constituída por uma Prova escrita e individual, cujas respostas devem revelar compreensão e assimilação dos conteúdos. A Prova deve ser feita somente com caneta preta ou azul. E entregue ao IBEDF.

▪ **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO:**

7,0 a 7,9 – BOM; 8,0 a 8,9 – MUITO BOM; 9,0 a 9,9 – ÓTIMO-
10 - EXCELENTE

Para melhor aproveitamento é necessário:

- Ser auto motivado;
- Ser capaz de organizar o seu tempo de estudo;
- Ser responsável por seu próprio aprendizado;
- Estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| UNIDADE I | 6 |
| Em que consiste o prazer de ler?..... | 6 |
| Uma nova Metodologia para ensinar a gostar de ler..... | 8 |
| Estrutura | 11 |
| UNIDADE II..... | 32 |
| ENSINANDO A GOSTAR DE LER: O TRABALHO SOB NOVA ÓTICA. | 32 |
| A escolha do livro para desenvolver Projeto..... | 33 |
| O livro na Educação Infantil | 45 |
| UNIDADE III..... | 55 |
| O GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA: UMA NECESSIDADE | 55 |
| CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA | 56 |
| LEITURA LITERÁRIA: DESPERTANDO O GOSTO | 57 |
| PRÉ, DURANTE E PÓS-LEITURA: UM CAMINHO A PERCORRER. | 59 |
| Uma Pré-leitura | 59 |
| Atividades durante a leitura..... | 60 |
| A Pós-Leitura..... | 61 |
| A SALA DE LEITURA..... | 63 |
| Montando a sala de leitura, definindo estratégias. | 68 |
| Trabalhando sem Alunos..... | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 77 |

OBJETIVOS DO CURSO:

- Destacar a importância do professor que entende a leitura como um exercício de cidadania, isto é, aquele que cria atividades complementares à alfabetização e que privilegiem o pluralismo de ideias.
- Acreditar que é possível ser um professor que vê no ensino da leitura a possibilidade de articular a participação democrática dos educandos na vida em sociedade, munindo-os de informação, conhecimento e ideias.
- Construir um projeto reunindo diferentes linguagens que sirva ao aluno como suporte para ampliar seu olhar diante da realidade para o domínio da leitura, da escrita e da arte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reaproximar as crianças do universo mágico dos livros, através de leituras orientadas por professores especializados em educação infantil multidisciplinar, com a utilização de inúmeros recursos de linguagem, como teatro, cinema, história em quadrinhos, etc.
- Valorizar a diversidade de textos e considerar a sua adequação às características do leitor.
- Disponibilizar um espaço na escola permanente para a leitura, assegurando o acesso a diferentes tipos de leitura.
- Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua sensibilidade expressiva, através do desenvolvimento da leitura contextualizada e significativa.

- Despertar não só o interesse das crianças pela leitura em si, mas iniciá-las, também, no mundo da cultura, o que passa, necessariamente, pela valorização da educação, através da disciplina.

UNIDADE I

Em que consiste o prazer de ler?

Quando vemos um quadro ou uma escultura, quando ouvimos uma música, quando assistimos a um filme ou a uma peça teatral, quando lemos uma história especial, quando estamos frente a uma obra que nos emociona por sua beleza, experimentamos certo tipo de prazer que nos chega pelos sentidos.

Este prazer, sensório, no entanto, não é o mesmo prazer que o pintor experimenta diante de um quadro, que um escultor diante de uma escultura, um músico diante de uma música ou o ator diante de um filme.

Estes "especialistas", além do prazer puramente sensorial, apreciam a obra porque conhecem a matéria de que ela é feita, de modo que são capazes de conhecer um prazer que lhes chega pelos sentidos, num primeiro momento, mas, logo após, chega-lhes, também pelo intelecto.

Em outras palavras, podemos dizer que uma obra pode nos emocionar apenas por ser ela mesma, do jeito que é, num processo marcadamente sensorial, mas pode nos emocionar, também, por admirarmos a maneira como ela foi feita num processo que se dá para além de nossos sentidos.

Nada nos impede de achar linda uma música estrangeira, mesmo que não sejamos capazes de entender uma palavra do que se diz - simplesmente porque nos emocionamos com ela. Nada nos impede de achar um quadro bonito, ainda que não sejamos capazes de compreendê-lo verdadeiramente.

Mas se, além de achá-lo bonito, além de nos emocionarmos com ele, formos capazes de apreciar a beleza que não aparece, a beleza que

existe no modo como foi feito, se formos capazes de apreender seus vários sentidos, se formos capazes de observar a riqueza de seus detalhes e soubermos a função que cada um desempenha no todo da obra, se formos capazes de associar aquilo que está ali representado a uma história de vida, a valores, às coisas em que acreditamos, certamente nosso prazer em estar ali, diante dele, será redobrado.

Isto não significa que haja uma prevalência do intelectual sobre o sensório; significa, apenas, que a maneira de apreciar se torna mais abrangente e o prazer maior.

O mesmo processo ocorre com a literatura. Podemos gostar de um determinado livro simplesmente porque aquela história ou aquele jeito de contar a história nos emociona, nos fala aos sentidos. Mas se, além disso, formos capazes de ir descobrindo cada passagem, a riqueza dos detalhes, o motivo de cada palavra estar ali e não em outro lugar, a forma como os diversos fragmentos da obra se articulam, gerando aquela emoção inicial, emocionamo-nos novamente, dessa vez com a razão.

Por mais absurdo que possa parecer, a emoção não é só prerrogativa dos sentidos; por meio do entendimento mais profundo das coisas somos capazes de chegar a ela; só que é uma emoção diferente, mais completa. E é essa emoção que transforma a obra em algo que não é mais do autor, mas de cada um que nela deixa a sua marca.

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.

Como a leitura superficial reduz o texto àquilo que ele não é,

negando ao leitor toda uma carga de emoção e de prazer que só transparece quando se sabe ver, apresentamos uma metodologia que permitirá ao aluno descobrir aquilo que no texto se esconde, que promove a abordagem do complexo a partir de sua própria complexidade, e que o leve ao prazer de sentir-se agente de sua própria leitura.

UMA NOVA METODOLOGIA PARA ENSINAR A GOSTAR DE LER

Princípios

Partimos da pressuposição de que a leitura do texto literário, sob a perspectiva da descoberta do prazer, é um processo, e que, portanto, não se chega lá em alguns minutos. É necessário dar tempo ao tempo, possibilitar que as descobertas sejam feitas na medida em que a leitura se aprofunde, numa aproximação paulatina que constitui, verdadeiramente, a construção do texto pelo leitor.

Para que se consiga isto, defendemos a ideia de que cada livro deva ser trabalhado sob a forma de um projeto, onde, por intermédio das várias atividades, esses objetivos possam ser alcançados, paulatinamente.

| | METODOLOGIA TRADICIONAL | NOVA METODOLOGIA |
|-----|-------------------------|-------------------|
| 1 ⇨ | <i>CERTO</i> | <i>POSSÍVEL</i> |
| 2 ⇨ | <i>ÓBVIO</i> | <i>DESCOBERTA</i> |
| 3 ⇨ | <i>ÁRIDO</i> | <i>LÚDICO</i> |

O Quadro esquematiza as diferenças entre a nova proposta e a metodologia tradicionalmente utilizada na escola, em relação à leitura, expressando os três princípios sobre os quais a primeira se fundamenta.

1. Em vez de exigir do aluno que chegue a respostas corretas, o material didático que lhe é oferecido deve permitir que ele chegue a respostas possíveis, sempre, é claro, compatíveis com o que o texto diz. A perspectiva é que o aluno seja capaz de construir a sua leitura e não apenas de corroborar uma leitura do professor, porque a leitura do aluno é a manifestação da sua leitura de mundo, da sua leitura de vida, necessariamente diferente de um para outro.

Se formos à história do "Jacaré Egoísta", veremos que, sob este ponto de vista, a resposta do aluno estaria perfeitamente adequada, já que, ao responder, privilegiou o egoísmo do jacaré (aspecto, aliás, privilegiado pelo próprio texto, a partir do título). Ainda nesse caso, não seria aceitável, por exemplo, uma resposta que apontasse como causa do diálogo o fato de "os patinhos estarem com calor".

Portanto, a tarefa do professor deve ser provocar o aluno a fornecer respostas pertinentes, e não qualquer resposta aleatória, mas não, necessariamente, respostas convergentes.

2. A perspectiva estruturante do trabalho - que na metodologia tradicional é a cópia do que se expõe na superficialidade do texto - deve ser a descoberta das várias verdades ali subjacentes. Por este princípio, não cabe ao professor mostrar o que está no texto, mas dar ao aluno os elementos necessários à construção de uma leitura tão profunda quanto permitir sua capacidade de análise e sua visão de mundo.

Assim, não devem ser propostas atividades que dependam da pura observação, nem que demandem respostas mecânicas. A proposição do professor deve procurar investir sempre naquilo que não está óbvio. Voltando, ainda, ao mesmo exemplo, seria importante trabalhar para o aluno perceber a desigualdade das relações de força entre os dois personagens; que era justamente essa desigualdade que transformava o jacaré em "dono da lagoa"; que a pata tenta, com o diálogo, ultrapassar um obstáculo intransponível pela força; e, finalmente, que o egoísmo do jacaré é marcado não só pelo fato de não emprestar a lagoa, mas por fazê-lo porque sabia ser mais forte. O texto opta pelo argumento da força e não pela força do argumento, o que deveria ter sido trabalhado, no sentido de conduzir o aluno a um posicionamento crítico, diante do fato e do próprio texto.

3. Como a leitura é uma atividade profundamente árida e estratificada na sala de aula, e como o aluno habituou-se a vê-la dessa forma, é necessário que os projetos demonstrem, de modo concreto, que o aluno encontra-se diante de uma nova perspectiva de leitura, e que tudo será realizado de modo a levá-lo a ter prazer naquilo que faz. Por este motivo, as atividades propostas no âmbito do projeto devem ter uma preocupação com o lúdico, diferenciando-se daquilo que, de modo geral, se faz na escola. É absolutamente imprescindível que o aluno visualize que está diante de algo especial.

Por este motivo, deve-se procurar evitar o padrão pergunta/resposta do questionário, oferecendo jogos e brincadeiras por meio dos quais o aluno construa uma leitura própria, em colaboração com o restante da turma.

A apresentação do trabalho sob uma perspectiva lúdica, no entanto, é fator necessário, mas não suficiente, para que as atividades ganhem um fôlego novo. É preciso não esquecer que de nada adianta, escapar da formatação tradicional, se continuarmos a elaborar perguntas e a "cobrar" respostas tradicionais.

Estrutura

A maneira como as atividades se articulam dentro de cada projeto, deve permitir que se atinja o objetivo proposto. Para tanto, os projetos devem estar estruturados em três etapas: "atividades preliminares", "atividades com o texto" e "atividades complementares", cada uma delas com objetivos específicos definidos, de modo a conduzir o aluno a uma leitura global e múltipla, descobrindo o prazer de ler.

| ETAPAS | OBJETIVOS |
|--|--|
| ① <i>Atividades preliminares</i> | <ul style="list-style-type: none">• Incentivar, pela curiosidade• Fornecer informações• Demonstrar o caráter lúdico do trabalho |
| ② <i>Atividades com o texto (Roteiro de Leitura)</i> | <ul style="list-style-type: none">• Oferecer oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura• Trabalhar a compreensão em níveis tão profundos quanto possível:<ul style="list-style-type: none">▪ Utilização do método indutivo▪ Exploração intensiva e extensiva do texto▪ Abordagem analítico-sintética |
| ③ <i>Atividades complementares</i> | <ul style="list-style-type: none">• Favorecer relações interdisciplinares• Trazer a problemática do texto para a realidade do aluno• Desenvolver a criatividade |

Este quadro mostra, de modo esquemático, cada uma das etapas da estrutura dos projetos, com seus respectivos objetivos.

1) Atividades preliminares

São aquelas que devem preparar o aluno para a leitura. Ao longo do tempo, a leitura se transformou em algo tão massacrante para o aluno, que qualquer modificação nesse quadro deverá ser obra de sedução. Assim, defendemos, com veemência, a ideia de que a leitura não pode se abater sobre o aluno, sem que ele esteja suficientemente predisposto e preparado para realizá-la, visualizando-a como algo que realmente possa acrescentar-lhe experiências e dar-lhe prazer.

Depreende-se daí a necessidade de que sejam realizadas atividades antes mesmo que o livro chegue às mãos do aluno, e tais atividades devem atender, basicamente, a **três objetivos**:

- **Incentivar pela curiosidade**

Isto significa que o professor deve proceder de modo a despertar no aluno o desejo de ler aquele livro ou texto. Para isso, podem ser utilizados recursos semelhantes aos da propaganda (como cartazes, com algumas indicações acerca dos personagens ou do enredo, nos moldes dos anúncios de filmes ou de novelas de TV, por exemplo), discussões sobre o tema, notícias de jornais, de modo a criar polêmicas e mobilizar a turma, gerando no aluno uma curiosidade tal que o leve a dizer para si mesmo: “Eu quero ler este livro.

- **Fornecer informações**

Muitas vezes, para que a compreensão de um texto ocorra de modo globalizado, é necessário que o aluno disponha de informações maiores, de caráter científico ou histórico, ou ainda sobre outros textos; enfim, informações que podem não fazer parte de seus conhecimentos e que, por isso, impediriam o leitor de enxergar, com maior riqueza e acuidade, aquilo que o texto diz.

Essa necessidade se verifica em inúmeros textos, e aqui nos

remetemos, a título de exemplificação, ao “Davi ataca outra vez”, de Ruth Rocha, narrativa que traz para os nossos dias a história bíblica do confronto do jovem Davi com o gigante Golias. Se o aluno desconhece a narrativa original, fará toda a leitura do livro e será capaz de compreendê-lo sem problemas, mas a ele escapará a ideia de que, desde que o mundo é mundo, pessoas corajosas se dispuseram a enfrentar seres muito mais poderosos que elas e conseguiram obter sucesso.

Esse sentido reforça a ideia de que não temos que nos curvar diante das injustiças, ampliando o significado original do texto, conferindo-lhe um caráter de universalidade que escapa a quem não pode - porque não dispõe dos elementos necessários - fazer as associações que o texto suscita.

A grande questão é que esse tipo de informação é fornecida, na metodologia tradicional, depois da leitura, momento em que o professor pára e mostra ao aluno o que ele não viu. Neste momento, desaparece todo o prazer que o aluno teria ao descobrir, ele mesmo, essas ligações; e sua leitura continuará sendo sempre inferior à do professor.

- **Demonstrar o caráter lúdico do trabalho**

A prática pedagógica que envolve a leitura muitas vezes afasta o aluno dos livros - o que não significa que o aluno se afaste deles por si só, nem que tenha uma "prevenção" natural contra eles: é aquilo que se cobra do aluno a respeito da leitura que o afasta dos livros.

Portanto, para que se reverta esse quadro, é imprescindível que se possa criar uma atitude positiva do aluno frente ao trabalho que a ele será apresentado, desde o início de sua alfabetização. Sendo assim, as atividades que antecedem o trabalho com o texto propriamente dito devem ser as mais lúdicas possíveis. Atividades que envolvam toda a turma, jogos, música, brincadeiras, atividades livres, passeios e visitas

costumam causar um bom impacto.

Estes momentos precisam revelar ao aluno um compromisso com aquela verdade que a escola, aparentemente, teima em esquecer; a verdade suprema de que criança gosta, mesmo, é de brincar. E que a alfabetização e a leitura propriamente dita podem se transformar numa linda, numa deliciosa brincadeira.

2) Atividades com o texto: elaboração do roteiro de leitura

De toda a metodologia desenvolvida, esta etapa, sem dúvida, é a mais dificilmente internalizada pelo professor. O professor - mais marcadamente ainda o do primeiro segmento do ensino fundamental- se esforça: encontra uma música sobre o mesmo tema, dramatiza a história, aproveita o conteúdo da leitura para dar suporte ao trabalho de Estudos Sociais ou de Ciências, monta um mural com desenhos das partes mais interessantes da história, em suma, enriquece o trabalho.

Mas volto, ainda, à mesma pergunta: "Isso é trabalhar o texto?" Toda essa prática é semelhante à tentativa de se dar uma aula de música levando os alunos para assistirem a uma exposição de fotos. Porque a matéria de que a música é feita são os sons, da mesma forma que a matéria de que é feita a Literatura é a linguagem. Não há como empreender um trabalho com música que abdique da presença dos sons, ainda que as fotos mostrem seus efeitos; como não há como empreender um trabalho de literatura que abdique da linguagem, ainda que assentado sobre seus efeitos.

Assim, trabalhar o texto não é buscar o significado daquilo que se diz, mas buscar os significados que surgem da maneira como se diz aquilo, já que pressupõe que o foco se dirija à matéria de que é feito o texto, ou seja, à linguagem nele utilizada. Quando um grupo de crianças,

por exemplo, dramatiza uma história após sua leitura, reduplica-se aquele sentido primeiro, mais superficial, do texto; a preocupação se dirige exclusivamente ao enredo, ou seja, à história em si, e não à maneira como a história é contada.

Todas as outras leituras possíveis, toda a riqueza que se pode encontrar por detrás do texto, tudo isso permanece obscuro, não vem à cena, não pode ser transformado em palavra ou gesto. As atividades com o texto devem, portanto, basear-se no texto enquanto tal; por isso não podem restringir-se a comentários orais, nem à reconstituição do enredo, independentemente da maneira como esta reconstituição seja feita.

As atividades com o texto devem ser organizadas num Roteiro de Leitura – que em nada se aproxima dos questionários de interpretação ou das tradicionais fichas de leitura – capazes de levar o aluno a compreender o texto em toda a sua extensão, a refletir sobre cada elemento que compõe sua estrutura, a perceber a importância dos pormenores, até, finalmente, posicionar-se criticamente frente ao que foi lido. Tudo isto pode ser sintetizado nos **dois objetivos** que fundamentam a elaboração do Roteiro de Leitura:

- **Oferecer oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura**

Modelar a leitura de um texto é um processo complexo, que compreende algumas fases: inicialmente, é necessário compreender o texto, em toda a sua extensão e o mais profundamente possível; a seguir, devem ser levantadas as diferentes hipóteses de significação, até que, finalmente o leitor elege uma delas, capaz de satisfazê-lo plenamente. Muitas vezes, estas fases são concomitantes, ou seja, à proporção que a leitura vai acontecendo, o leitor vai levantando hipóteses e descartando-

as, fixando-se, ao final, em uma (ou, às vezes, em mais de uma). Quando se chega a isso, procedeu-se a uma leitura "definitiva", ao menos até aquele momento.

Apenas para exemplificar, tomemos um clássico da literatura infantil, "Alice no País das Maravilhas". A explicação para as situações fantásticas pelas quais passa nossa personagem pode ser levantada a partir das seguintes passagens:

"O calor daquele dia estava deixando Alice com sono."

– Acorde, minha queridinha! - disse a irmã. – Bem, você dormiu por um bom bocado de tempo.

– Oh, tive um sonho curioso! - disse Alice.

E contou à irmã tudo o que pôde lembrar-se sobre as aventuras que vocês acabam de ler.

Mas, logo após, o texto abre nova possibilidade de leitura:

Sua irmã ficou no mesmo lugar, contemplando o pôr do sol e pensando em Alice (...)

De repente, a relva alta estremeceu e o Coelho Branco passou perto dela, apressado. Tudo, ao redor, animou-se: o Rato chapinhava no lago, ali perto, com seu ar assustado (...)

A Irmã de Alice sabia que tudo isso acontecia porque estava com os olhos fechados. Sabia que bastaria abri-los e estaria de novo no jardim da sua casa.

É no interior do próprio texto que se apresentam as diferentes

possibilidades de leitura: ao leitor é dada a liberdade de ver ou não no sonho a explicação para as aventuras vividas por Alice já que, embora indique que Alice tenha dormido, e ela mesmo aceite tal possibilidade, oferece, logo depois, a possibilidade de que, tal como sua irmã, Alice tenha vivenciado aqueles acontecimentos imaginariamente. Assim, torna-se necessário trazer à tona o aparente paradoxo sobre o qual o texto oscila, o que permite ao leitor, na sua individualidade, admitir, no mínimo, três hipóteses: Alice dormiu e sonhou, enquanto sua irmã imaginou; ambas dormiram e tiveram o mesmo sonho; e/ou ambas imaginaram.

Há, ainda, a possibilidade de, simplesmente, admitir-se que se pode viver aventuras fantásticas quando se sonha, dormindo ou acordado - e que Alice, na realidade do texto, viveu, efetivamente, as aventuras do País das Maravilhas.

Portanto, só é possível ao aluno modelar sua própria leitura a partir do momento em que o texto pode ser visto por ele em toda a sua dimensão. Em relação a este aspecto da obra, "modelar a própria leitura" significa optar por uma ou várias dessas possibilidades, ou, simplesmente, optar por não optar, se vier a concluir que isto em nada afeta o sentido maior da narrativa.

Mas para chegar a esse ponto, é necessário que o aluno disponha de um material concreto, escrito, sobre o qual possa refletir e a partir do qual se criem oportunidades para a observação atenta e minuciosa das inúmeras possibilidades de leitura disponíveis no âmbito do próprio texto.

- **Trabalhar a compreensão em níveis tão profundos quanto possível**

Este objetivo é decorrência natural do anterior, pois que a compreensão em profundidade, ponto inicial do processo descrito no item anterior, pressupõe o levantamento de uma infinidade de hipóteses. Desta forma, propomos que, para atingi-lo, o roteiro de leitura elaborado pelo professor esteja assentado nos **seguintes pontos**:

- **Utilização do método Indutivo**

O material deve levar o aluno a perceber as diferentes hipóteses de significação, sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas. Portanto, sua função deve ser conduzir a observação do aluno para aqueles pontos que, na nossa percepção, poderiam deixar de ser notados por ele.

É possível que, durante a leitura de “Alice no País das Maravilhas”, nem todos percebam o aparente paradoxo criado pela própria narrativa na explicação dos acontecimentos em que Alice se envolveu. Caberá ao professor, portanto, criar condições para que seu aluno perceba isso, sem dar respostas prontas, mas permitindo que, por meio da observação atenta, o aluno seja capaz de chegar, sozinho, a suas próprias conclusões.

Isto determinará que, muitas vezes, as atividades elaboradas poderão se tornar um pouco mais longas, em função da necessidade de subdividir cada atividade em partes, por meio das quais o aluno seja capaz de ir articulando os diferentes elementos, chegando a conclusões parciais, até que, por fim, se possa chegar a uma conclusão maior, que sintetize todo aquele percurso, conforme preconizamos no próximo item.

- **Exploração Intensiva e extensiva do texto**

A compreensão efetiva do texto se faz por meio da compreensão de suas diferentes partes e das relações existentes entre elas. Assim, propomos que todo o texto seja mapeado em profundidade, de modo a

levar o aluno a refletir sobre as diferentes hipóteses de leitura. Para essa análise, entretanto, não interessam apenas as "idéias principais" do texto; ao contrário, interessam os pormenores, aquelas passagens, aquelas expressões que nos causam certo mal-estar, porque não depreendemos exatamente o que estão fazendo ali. É nelas que estará a chave que nos permitirá desvendar os diferentes significados do texto. E sobre eles deve recair a atenção do professor na elaboração do roteiro de leitura. Enquanto houver uma só passagem ainda obscura, haverá, certamente, uma hipótese de significação ainda não considerada.

Observando os fragmentos de “Alice no País das Maravilhas” já transcrito, podemos perceber que a hipótese de não se tratar de sonho só pode ser considerada a partir do momento em que o narrador afirma: “De repente, a relva alta estremeceu e o coelho branco passou perto dela”. O texto não usa qualquer expressão que permita considerar o fato como uma impressão ou uma sensação. O fato não parece. Segundo o narrador, ele efetivamente acontece. Desvalorizar a certeza com que esses últimos fatos são narrados, apenas por terem acontecido a uma personagem menor, quase ausente a irmã de Alice - significaria descartar, automaticamente, a outra possibilidade de leitura, que localiza o País das Maravilhas na força da imaginação.

O exemplo demonstra que, no estudo do texto, não se deve desprezar qualquer elemento, pois que tudo nele tem uma função; e que só a leitura atenta e intensa, que ultrapasse a facilidade do enredo, é capaz de nos remeter às diferentes possibilidades de significação.

Nesse contexto, é quase uma violência exigir que a criança responda que Alice "sonhou" ou "imaginou" o País das Maravilhas. Ele existe na realidade do texto. E as conclusões a que se podem chegar diante das inúmeras "verdades" que o texto apresenta, embora por vezes

até contraditórias, não são, necessariamente, excludentes. Assim, não é preciso que toda a turma conclua a mesma coisa. O que se espera é que o Professor se proponha a ouvir e respeitar a leitura de seus alunos, tendo o cuidado, apenas, de demonstrar as leituras que não apresentam respaldo no texto.

- **Abordagem analítico-sintética**

A exploração a que nos referimos no item anterior, para que ocorra de forma eficaz, deve se dar a partir da análise do texto, passo a passo, obedecendo-se não à ordenação dos acontecimentos, mas à sua apresentação no texto. Sempre que necessário, é desejável que a estrutura do texto também seja alvo dessa análise. Mas o conhecimento das partes não encerra, por si só, o conhecimento do todo. Portanto, após a análise, é necessário que o roteiro de leitura seja capaz de "amarrar" essas partes, levando o aluno a elaborar um sentido geral para o texto. O trabalho de síntese, que deve fechar o material, não pode, no entanto, "fechar" as possibilidades de significação do texto. É fundamental, por isso, que todo o material seja elaborado com o cuidado de deixar em aberto espaços capazes de acolher as leituras divergentes. Por mais experiente que seja o professor, não é possível prever todas as hipóteses, e é bom que o aluno perceba que há um espaço reservado à sua leitura, caso seja diferente da nossa.

Lançando mão, ainda uma vez, de "Alice no País das Maravilhas" é possível demonstrar como se traduziria, em termos de abordagem, essa perspectiva analítico-sintética num roteiro de leitura.

Acompanhando as cenas, passo a passo, desde o momento em que a personagem é apresentada até o final da narrativa (fase de análise), as atividades desenvolvidas poderiam fazer o aluno perceber, entre outras

coisas, que:

- a) A realidade se altera quando Alice cai no buraco da árvore;
- b) Ali, como as coisas se passam numa outra lógica, Alice custa a perceber o que deve ou não fazer;
- c) Cada conjunto de personagens encerra uma determinada simbologia;
- d) Há elementos que mantém vivo o vínculo de Alice com o mundo real e a esses elementos ela se apega em situações de perigo;
- e) As relações de poder existentes no País das Maravilhas são desestabilizadas com a presença de Alice, que questiona tudo e que não segue as “leis”, por vezes até por desconhecê-las;
- f) Alice só se livra da sentença de morte porque “ousa” desafiar o poder, retomando o controle da situação.

Mas o texto assume uma dimensão muito mais ampla quando se verifica (síntese), por exemplo, que o País das Maravilhas é tão louco quanto o mundo em que vivemos; que se podem fazer correlações entre cada personagem e “tipos” de pessoas que existem na vida real; e que as atitudes de Alice apontam para uma determinada postura, que por vezes se intimida, por vezes questiona, até rejeitar os mecanismos de opressão.

A partir daí o universo de possibilidades de leitura do texto se alarga. Este resultado será obtido se o roteiro de leitura abdicar da facilidade das perguntas óbvias. Elas até podem ser utilizadas, desde que não se constituam como um fim, mas como um meio, através do qual seja possível dirigir a observação do aluno, de modo a fazê-lo atingir alguns dos sentidos que se escondem por detrás da superfície visível do texto.



Para a elaboração de um roteiro de leitura seguro, algumas observações específicas podem, ainda, ser úteis:

- 1) A apresentação do material.** Tudo o que estiver ligado ao projeto de leitura precisa ser, como o livro, agradável aos olhos e à mente. Assim, o material que chegar às mãos do aluno deve ser muito bem cuidado, de modo a fazê-lo ver que se trata de algo especial, feito para ele, porque ele é especial.
- 2) O caráter lúdico.** Todos nós sabemos que não é possível brincar o tempo inteiro, muito menos quando se quer desenvolver algo sério. Portanto, há momentos, dentro do roteiro de leitura, em que a maneira como as questões serão apresentadas certamente não poderão fugir ao que se pretende e nesses momentos o aluno terá, também, questões apresentadas de uma forma mais tradicional. Mas, sempre que possível, deve-se optar por formas alternativas de elaborar as questões, utilizando, para isso, de recursos típicos de atividades “recreativas” (como jogos de todas as espécies, palavras-cruzadas, caça-palavras, recorte-colagem, entre outros já existentes ou criados pelo próprio professor). O imprescindível é que o material elaborado não tenha cara de questionário, e, se houver necessidade imperiosa de lançar mão de formas tradicionais de apresentação de questões, que estas venham intercaladas com atividades mais lúdicas, de forma a não descaracterizar este fundamento do trabalho. Claro está que quanto mais alta a faixa

etária a que se destina o material, menos lúdico ele tende a ser, em termos de forma, que precisa ser compensado com a natureza da atividade em si. O primordial é que o aluno tenha prazer em realizar a atividade.

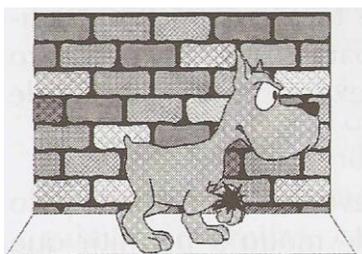
3) A dinâmica da aplicação do roteiro de leitura. Por tudo o que já se disse, é razoável que o Roteiro de Leitura seja relativamente extenso e, portanto, não deve ser aplicado de uma só vez. Ao contrário, é imprescindível que, durante algum tempo, o professor reserve um espaço em seu planejamento para o desenvolvimento paulatino e gradual dessa etapa do projeto. Por outro lado, como a natureza do material exige também envolvimento/posicionamento do leitor, é desejável que o roteiro possa ser discutido entre os alunos, de modo a evidenciar a inexistência de respostas corretas. Nesse sentido, sugerimos a adoção da seguinte dinâmica:

- O roteiro de leitura deve ser discutido em duplas, para que as opiniões, trazidas à cena, propiciem a apreciação de semelhanças e divergências entre elas.
- Apesar disso, cada aluno deve ter o seu material, utilizando-o individualmente, até para possibilitar o registro de respostas divergentes e a execução de tarefas de criação.
- Depois de “pronto”, o roteiro deve ser retrabalhado pelo professor com toda a turma, de modo a permitir que transpareça a riqueza das respostas.

Cabe ao professor, portanto, criar um ambiente favorável à divergência, acentuando, desde o início do trabalho, que não se buscam respostas corretas, mas respostas possíveis, sendo salutar e rica a diferença de opiniões. No momento em que as primeiras conclusões forem trazidas à turma, é essencial que o professor demonstre,

claramente, que só o respeito à divergência pode vir a enriquecer a visão de cada um acerca do texto.

4) As questões de múltipla escolha. Podem ser utilizadas, desde que abertas, ou seja, além de várias respostas possíveis, dentre elas deve haver uma que o próprio aluno possa preencher, caso não se sinta satisfeito com a utilização das outras, oferecidas pelo professor. A múltipla escolha deve ser usada para respostas que não estejam evidentes no texto. Apenas como exemplo, imaginemos a seguinte narrativa:



Já era tarde quando Marcelo saiu da escola e, embora soubesse que estava atrasado, não resistiu à cena daquele cachorrinho parado ali, na calçada, com a pata machucada e os olhos de quem precisa de carinho. Durante alguns instantes, Marcelo permaneceu estático, olhando só. Logo, logo virou-se, para seguir seu caminho, mas não foi capaz. Sem pensar no que sua mãe iria dizer, abaixou-se e, com todo o cuidado, pôs o pequeno animal no colo, a mochila nas costas e seguiu eufórico, para casa.

Questionários de “interpretação” tradicionais perguntariam:

“Quem o menino levou para casa?” ou “O que o menino fez com o cachorrinho que encontrou?” Quaisquer que fossem as opções oferecidas, as respostas só poderiam ser, respectivamente, “o cachorrinho

(machucado)” e “levou-o para casa”. Este tipo de questão nada acrescenta à leitura, além da simples decodificação.

A fim de levar à reflexão, a pergunta elaborada poderia ser, por exemplo, assim: “Levando o cachorrinho para casa, o menino demonstrou...”

- Compreensão
- Sensibilidade
- Irresponsabilidade
- Caridade
- Desejo de possuir um cachorrinho
- Amizade pelos animais
- Indiferença
- _____

As respostas mais prováveis seriam “caridade”, “amizade pelos animais”, “sensibilidade” ou “desejo de possuir um cachorrinho”. Isso não significa que o aluno não pudesse privilegiar a “compreensão”, apontando-a como a melhor resposta, na medida em que o menino efetivamente “compreendeu”, por seu olhar, que o animal precisava de ajuda; ou a “sensibilidade”, já que o menino se mostrou sensível ao sofrimento do cãozinho.

Seria o caso, no entanto, de admitir que as respostas “irresponsabilidade” ou “indiferença” seriam, com segurança, inadequadas? Se considerarmos que Marcelo tomou tal atitude sem consultar os adultos com quem vive, podemos vislumbrar na sua atitude “indiferença”, ao menos em relação à opinião de sua mãe. Por outro lado, também não deixa de haver certa irresponsabilidade em seu ato, na medida em que apanhar um animal desconhecido na rua envolve graves

riscos de contrair doenças.

Portanto, se, em função da experiência de vida do aluno, estas outras hipóteses fossem valorizadas pelo leitor, seria naturalíssimo que estas duas opções lhe parecessem mais adequadas, ao invés da “amizade pelos animais”, por hipótese. Mas todas essas opções poderiam ainda não ser satisfatórias para outro aluno, que sempre tivesse sonhado em ser veterinário, e que, em função disso, viesse a responder: “prazer em cuidar de animais”, hipótese capaz de compatibilizar a real idade do texto com sua realidade de vida.

O importante é a múltipla escolha permitir que valores pessoais sejam expressos nas diferentes hipóteses de escolha, enquanto base para a modelagem de uma leitura própria, desde que não firam o que se diz no texto. Por esse princípio; seria inadequada, nesse caso; por exemplo; a resposta “não ligar para os animais”, pois o que o texto diz contraria essa ideia, embora abra espaços para inúmeras outras.

Assim, neste tipo de questão, o professor deve oferecer um espaço para o posicionamento particular do aluno e estar preparado para aceitar os argumentos que embasam as diferentes respostas, ainda que não correspondam à sua própria leitura do texto.

5) As questões de elaboração de argumentos. Devem ser utilizadas, sempre que possível, com o objetivo de motivar o aluno a justificar suas respostas, uma vez que não se busca uma resposta gratuita, mas a elaboração mental de uma cadeia significativa; ou seja, que ao “direito” de pensar diferente deve estar associado o “dever” de demonstrar que o que se pensa é “possível”, dentro daquilo que o texto apresenta. Voltando, ainda, ao mesmo exemplo, o aluno que respondeu “irresponsabilidade” deve ser capaz de justificar sua resposta, ainda que o risco real de apanhar um animal na rua não

esteja manifestado no texto.

- 6) As questões de caráter pessoal.** No âmbito do roteiro de leitura não devem ser utilizadas questões que exijam do aluno que ocupe o lugar do personagem, ou que julgue suas atitudes. Utilizando o mesmo exemplo do tópico anterior, seria habitual encontrarmos perguntas do tipo: “Você também teria levado o cachorrinho para casa?” ou “Você já passou por uma situação como esta?”. Tais questões se mostram inadequadas à elaboração de uma leitura do texto, na medida em que não delimitam duas realidades absolutamente distintas (a sua e a do texto), por mais próximas que possam parecer. Ao levantar tais indagações, colocam-se em cena não os valores expressos na narrativa, mas valores externos a ela, contaminando-a com aquilo que ali não se diz. Claro está que este tipo de indagação pode acabar surgindo, na medida em que trazem o texto para a realidade do leitor, mas só devem ser provocadas nas atividades complementares, depois de o texto ter sido trabalhado.
- 7) A ilustração no roteiro de leitura.** Ao contrário do que possa parecer, o material de abordagem de leitura não deve estar centrado exclusivamente no texto escrito. É falsa a ideia de que “as figuras” no livro infanto-juvenil são um apêndice que apenas reduplicam o que o texto diz. Ao contrário, quando de boa qualidade, a ilustração acrescenta elementos ao texto, reinterpreta-os, preenche vazios da narrativa, transformando-se num outro texto que precisa ser lido junto, já que, nesses casos, o texto é o produto do diálogo entre linguagem verbal e linguagem não-verbal. Assim, o **Roteiro de Leitura** deve mobilizar a observação do aluno também para esses elementos, permitindo que sua leitura se dê de forma globalizada e integralizadora.

8) O roteiro de leitura para o aluno ainda não alfabetizado. O analfabetismo não representa um impedimento à aplicação de um roteiro de leitura, quando é elaborado de modo que a criança não tenha necessidade de escrever. Se o professor lê o livro para o aluno, pode, da mesma forma, orientá-lo no desenvolvimento do roteiro de leitura. É imprescindível que o texto seja trabalhado, de modo a possibilitar a efetiva compreensão, despertando na criança, inclusive, a vontade de ler por ela mesma. Atividades que envolvem material concreto, jogos, questões de recorte e colagem, de associação de elementos, até mesmo questões em que se peça ao aluno para pintar uma ou outra palavra, se a alfabetização já está em processo; são inúmeras as possibilidades de motivá-lo a refletir sobre o que foi lido, de forma articulada, sem que haja necessidade do domínio da escrita.

3) Atividades Complementares

Estas atividades devem representar a culminância do trabalho, e, por isso mesmo, devem ter o caráter de uma grande “festa”. São as atividades que inúmeros professores quase sempre realizam, sem perceberem, no entanto, que nesses momentos já não se trabalha o texto, mas a projeção do texto para além da sua própria esfera. Aqui podem ser planejados eventos envolvendo o restante da escola (mostras de trabalhos, feiras, campanhas ou, até mesmo, a dramatização do texto para outras turmas); eventos que permitam ao aluno vivenciar situações apresentadas no livro (passeios, entrevistas com especialistas convidados para abordar um assunto específico, ida ao cinema ou ao teatro); *novos projetos* (criação de um jornal, de um sistema de correio dentro da turma ou da escola); enfim, um sem-número de possibilidades de exploração

daquilo que se aprendeu lendo, e que não pode ser traduzido, especificamente, por nenhum conteúdo, mas que acrescentam à vivência do aluno, tornando-o mais capaz para enfrentar os embates do cotidiano, tornando-o mais consciente e mais crítico. Assim, as atividades complementares devem atender, basicamente, a três objetivos fundamentais:

- **Favorecer relações interdisciplinares**

Nesta etapa é que o texto lido deve ser aproveitado, sempre que for possível e pertinente, para focalizar conteúdos de outras disciplinas. Nesse momento, quando o texto já foi exaustivamente explorado, a interdisciplinaridade surge como um elemento benéfico e desejável.

É fundamental, no entanto, que este aproveitamento não fira o caráter lúdico de que o trabalho se revestiu até aqui. Não faz o menor sentido utilizar a “brincadeira” como um princípio que só vale para a leitura. Se o trabalho a ser desenvolvido depois está ligado ao livro, deve ser igualmente, lúdico, a fim de que o aluno não passe a associar a leitura a atividades rotineiras e enfadonhas.

- **Trazer a problemática do texto para a realidade do aluno**

Com este objetivo pretende-se que o aluno internalize que ler é aprender, não, necessariamente, um conteúdo, mas aprender coisas que poderão fazê-lo viver melhor. Não se trata aqui, apenas, de verificar, com comentários orais, de que modo pode haver uma identidade entre situações vividas no papel (pelos personagens) e na vida real (pelo leitor). Ou seja, não se trata de perguntar, por exemplo, depois de uma história cujo protagonista tem um cãozinho de estimação, quem passa ou já passou por situação análoga. Trata-se, sim, de criar oportunidades para que o aluno promova a transferência de aprendizagem e verifique de que modo é possível aproveitar o que aprendeu nos livros, trazendo aquela

bagagem de experiências para a vida real.

- **Desenvolver a criatividade**

Este último objetivo liga-se, basicamente, ao caráter mágico da literatura. À medida que é posto em contato com textos criativos, o aluno tende a permitir-se ousar, falando, escrevendo, desenhando, ou seja, construindo mundos a que ele chega tirando os pés do chão. Algumas experiências anteriores, já demonstram a validade da utilização da literatura infantil como elemento que estimule a criatividade, principalmente quando se objetiva o desenvolvimento da escrita. “Todos nós – adultos e crianças – somos potencialmente criativos. O despertar dessa criatividade depende apenas de uma estimulação adequada”.

A leitura de bons livros – criativos, estimulantes, instigantes – gera no aluno uma predisposição natural a essa “ousadia”. Como uma parcela considerável da literatura infanto-juvenil se fundamenta no fantástico, se as atividades de criação – marcadamente as de produção de texto - ocorrem após um trabalho de leitura solidamente articulado, os resultados obtidos são significativamente melhores, ou seja, os textos produzidos se apresentam mais bem estruturados, fugindo ao lugar-comum, buscando variações tanto no que se diz quanto na maneira como se diz.

Compartilhamos com as palavras da escritora Ruth Rocha:

Às vezes a escola é a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Mas a leitura não pode ser encarada como uma obrigação escolar, nem selecionada pelo que tem de “mensagem”. Deve ser posta na escola como educação artística, não como lição ou tarefa. O texto não pode ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser de maneira muito viva, engraçada, interessante. Se assim não for, vira obrigação e, como diz Lobato, “é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre”.

EXERCÍCIOS SOBRE A UNIDADE

1. O que significa “ensinar a gostar de ler”?
2. Em que consiste o prazer de ler?
3. Sobre as metodologias (Tradicional e Nova) da leitura do texto literário, identifique os princípios que as norteiam.
4. Quais são as etapas e os objetivos específicos do processo de condução do aluno a uma leitura global?
5. Para elaboração de um roteiro de leitura seguro, quais observações podem ser úteis?

UNIDADE II

ENSINANDO A GOSTAR DE LER: O TRABALHO SOB NOVA ÓTICA

O trabalho com a leitura, na escola, acontece em vários momentos. É certo que nem sempre o professor dispõe dos recursos adequados ou das condições desejáveis, de modo a empreender um trabalho mais globalizado.

No entanto, nossa experiência - e, principalmente, a experiência de pessoas que vêm acreditando em propostas inovadoras e colocando-as em prática, demonstra que, muitas vezes, é possível ultrapassar obstáculos e fomentar, junto aos alunos, um clima de frequente procura pelo livro, uma relação agradável e prazerosa com a leitura.

É senso comum que a escola deve proporcionar ao aluno o contato com os mais diferentes tipos de material escrito e que esta multiplicidade permite que ele perceba os diversos tipos de linguagem, bem como que internalize a utilização específica de cada um deles, de acordo com a situação.

Livros, revistas, quadrinhos, jornais, material de propaganda, tudo deve chegar à mão do aluno, ou melhor, deve estar disponível, ao seu alcance no espaço da sala de aula ou da sala de leitura; e histórias, muitas histórias, lidas e contadas, em diferentes momentos, sob diversos enfoques.

A perspectiva é válida, até porque a diversidade pode, inclusive, ajudar a trazer crianças mais resistentes, já marcadas pelo "desvio"

operado pela escola, para mais perto do mundo da linguagem escrita.

Ao longo da escolarização é imprescindível, portanto, que o aluno não só tenha contato com os diferentes tipos de texto escrito, mas também que tenha oportunidade de lidar com cada um deles, de forma sistemática, sob a orientação do professor, de modo a perceber o que neles há de mais específico.

A ideia de que cabe ao aluno a escolha do que quer ler é perfeita, mas apenas nas "situações informais" de leitura, ou seja, aquelas em que o aluno busca o que ler, por si só, num tempo livre, numa hora de recreio, depois de terminar uma tarefa, ou mesmo na sala-de-leitura.

A premissa, entretanto, não pode ser aplicada ao livro a partir do qual se planeja elaborar um projeto, tal como preconizamos, porque, nesse caso, uma série de fatores devem ser levados em consideração e é tarefa do professor planejar-se de modo a que os resultados obtidos sejam os mais significativos possíveis.

Por isso, partilhamos da opinião de que cabe ao professor promover uma escolha segura do livro indicado, de modo que se busque uma leitura adequada à realidade de cada turma, a partir da qual o interesse pelo trabalho possa ser maximizado e o gosto pela leitura, desenvolvido.

A escolha do livro para desenvolver Projeto

Há livros que encantam pelo colorido das ilustrações; outros que o professor recomenda por reconhecer a qualidade do autor; outros, ainda, que passam a valer pela utilidade de determinado tema, dentro de situações especiais. Não negamos que tais aspectos possam ser considerados. No entanto, esses não devem ser os únicos critérios a nortear a escolha de um livro e reconhecemos que, muitas vezes, o professor se sente um tanto perdido no momento de decidir que leitura

indicar aos seus alunos.

Não se trata - como também não é a situação da sala de aula - de escolher apenas "bons livros"; ser "um bom livro" é imprescindível, mas não suficiente: é necessário que eles também sejam adequados à realidade de cada turma, em termos de faixa etária, ou seja, que seja possível explorá-los ao máximo, de acordo com a maturidade dos alunos a quem o trabalho é dirigido.

A escolha do livro a ser lido por um grupo de alunos é de fundamental importância na criação do gosto pela leitura. É o interesse e a maturidade do leitor que deverão direcionar a escolha.

Verificamos que, por vezes, o livro não é tão grande, nem sua leitura tão difícil e tendemos a utilizá-lo com turmas menores, ainda imaturas ou para lidar com o tema, ou para perceber, em profundidade, as várias leituras virtualmente possíveis. Nesses casos, uma leitura, que seria extremamente proveitosa no ano seguinte, corre o risco de se limitar a um trabalho mais superficial.

O contrário também pode ocorrer, quando lidamos com turmas de alunos com faixa etária em desacordo com a escolaridade. Seria um caos oferecer, por exemplo, volumes da "Coleção Gato e Rato" para adolescentes em processo de alfabetização, na medida em que tais textos já não respondem aos anseios e necessidades daquela clientela, mesmo tendo sido escritos para que fossem lidos, sem a ajuda de um adulto, durante a alfabetização.

Sendo assim, apresentamos uma tabela de itens que merecem ser levados em consideração, no momento em que o professor escolhe o livro que será indicado ao seu aluno.

A proposta - e, ressalte-se, é apenas uma proposta, dentre tantas possíveis de serem adotadas - inclui um quadro de valores atribuídos a

cada um dos aspectos relativos a cada item, de modo que se possa equilibrar a importância dos diferentes itens no todo da avaliação.

Não consideramos, dentre esses critérios, nenhum "fator externo", como, por exemplo, a possibilidade de vir a ser utilizado, também, para o desenvolvimento de determinados conteúdos de outras áreas, nas atividades complementares.

Deixamos essa avaliação - e não poderia ser diferente - a cargo do professor. Limitamo-nos a lidar com o livro enquanto tal, tendo sempre a perspectiva de verificar sua adequação aos alunos a que se destina.

Nada impede que os valores numéricos aqui sugeridos sejam modificados, ou que outros itens venham a ser pontuados, de acordo com critérios ou necessidades específicas de cada professor. O que apresentamos é apenas uma proposta que pode vir a tornar-se apenas um ponto de partida para o professor.

A tabela encontra-se dividida em etapas, que correspondem às prioridades de análise e que devem assumir caráter eliminatório de escolha. Assim, o livro seria submetido aos critérios estabelecidos na etapa 1; não aprovado, seria automaticamente descartado; se aprovado, seriam verificados os itens referentes à etapa 2, onde se procederia da mesma forma, só se chegando à etapa 3, caso tivesse passado pelo crivo das etapas anteriores.

Com isso, objetivamos evitar, por exemplo, que um livro muito bonito, muito interessante visualmente, mas que não contasse com um texto de qualidade, fosse escolhido em detrimento de outro, não tão bem elaborado, em termos editoriais, mas com textos mais ricos. Por outro lado, evitamos, da mesma forma, que um excelente texto seja utilizado com turmas de faixa etária inadequada, pelo simples fato de ser bom.

Veja a Tabela, a seguir:

| ETAPAS | ITEM | ASPECTO | Pontos | Pontos |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------|-----------|
| 1 | • Qualidade do texto | Literariedade | 30 | |
| | | Correção da linguagem | 10 | |
| | | Atualidade do tema | 5 | |
| | | Atualidade da linguagem | 5 | |
| | | Título | 5 | |
| | | Pontuação mínima: 45 | SUBTOTAL | 55 |
| 2 | • Adequação à faixa etária | Linguagem | 5 | |
| | | Tema | 5 | |
| | | Corpo da Letra / Ilustração | 5 | |
| | | Pontuação mínima: 12 | SUBTOTAL | 15 |
| 3 | • Ilustração | Adequação ao Texto | 10 | |
| | | Qualidade Gráfica | 5 | |
| | • Qualidade editorial | Formatação | 5 | |
| | | Impressão/papel | 5 | |
| | | Capa | 5 | |
| | | SUBTOTAL | 30 | |
| TOTAL | | | 100 | |

Na etapa 1 avaliamos apenas a qualidade do texto. É o ponto de partida, o item essencial, e por este motivo tem caráter eliminatório, o que significa que, dos 55 pontos estabelecidos para este item, o texto analisado deve obter, no mínimo, 45 pontos. Apesar de parecer excessivamente rigoroso, o balizamento se sustenta, na medida em que, sem um bom texto, é impossível fazer um bom trabalho. Deste item, constam os aspectos que se seguem.

- **Literalidade** - Como todo o nosso esforço se dirige à apreensão da multiplicidade de leituras possíveis no texto literário, justifica-se a tão alta pontuação atribuída a este aspecto. Verifica-se, aqui, a capacidade que o texto tem ou não de suportar múltiplas leituras; se se trata, efetivamente, de uma obra de qualidade literária, ou se tem um perfil apenas informativo. É importante observar se o texto encanta: se é engraçado; se tem um final imprevisível; se conta uma aventura que qualquer um gostaria de ter vivido; se nos fala de lugares mágicos; se faz o coração bater mais depressa; se a sua leitura faz mais rica a nossa história de vida; se nos enche de emoção; enfim, se vale a pena ser lido. Muitas vezes, após a leitura de um livro, o professor é tentado a pensar: "É, é meio chato, mas é razoável... é bonitinho... acho que os alunos vão gostar". Não se iluda: os alunos não vão gostar. Se não é suficientemente bom para atrair sua atenção, também não atrairá a deles. Lembre-se de que o bom texto para crianças deve ser, também, um bom texto para adultos.
- **Correção de Linguagem** - Se por um lado um dos nossos pressupostos básicos é que, por meio da leitura, o aluno internaliza estruturas linguísticas que contribuirão tanto para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico quanto para a melhoria de seu desempenho enquanto falante da língua, por outro, a função da escola é o ensino do registro padrão da língua culta. Portanto, exige-se que o texto seja correto e que os possíveis desvios da norma culta, se houver, tenham caráter estritamente estilístico. Nunca é demais assinalar que, lendo bons textos, o aluno aprende a falar bem e a escrever bem.

- **Atualidade do Tema** - Neste ponto não defendemos, apesar do que possa parecer, que haja uma preferência por livros cujas temáticas tenham uma relação concreta com a vida atual. Ao contrário, inúmeros contos de fadas, fábulas ou histórias escritas há muitos anos falam de coisas que não envelhecem jamais, e mantêm, ainda hoje, uma nítida atualidade temática; são livros que nos falam de coisas e sentimentos inerentes à natureza humana. No entanto, há outros livros que passam valores que já não podem ser aceitos na sociedade atual, que defendem preceitos e padrões de comportamento ultrapassados ou a partir dos quais se estabelecem valores que não condizem com a vida contemporânea. Estes últimos, além de despertarem menor interesse dos leitores, precisam ser trabalhados com muito senso crítico, com muito cuidado, a fim de que o trabalho não entre em choque com valores cultivados no âmbito da família e da própria escola. Textos que apresentem tais características devem receber uma pontuação menor nesse item.
- **Atualidade da Linguagem** - Há certos textos que, no afã de se aproximarem da criança, ou do adolescente, se enchem de gírias e expressões que, passados quatro ou cinco anos, já não podem ser compreendidas por ninguém. É o caso típico do texto que se pretende infantil, infantilizando-se, e, ao invés de se aproximar do leitor, afasta-se dele. Por outro lado, não adianta colocar nas mãos do aluno textos que tenham um vocabulário ou uma estrutura sintática tão ultrapassada, que o obriguem a recorrer ao dicionário a cada três palavras, dificultando severamente a compreensão. O importante é que, em qualquer situação, a linguagem utilizada no texto seja agradável, instigante e enriquecedora.

- **Título** - Pontuamos o título por ser o primeiro elemento do texto com o qual o leitor tem contato. Se desperta a curiosidade do leitor, se é abrangente, se é adequado, tudo isso deve ser visto no momento em que se avalia o texto. Afinal, o título é a porta pela qual se ingressa num mundo mágico; quanto mais atraente e sedutora, maiores as chances de se querer entrar.

Na etapa 2 verificamos se, além de possuir um texto de boa qualidade, o livro é adequado à faixa etária em que será utilizado. Aqui já não nos limitamos à análise do texto, mas do livro como um todo. Observe-se que, apesar de ter uma pontuação bastante inferior à das outras, esta etapa também tem caráter eliminatório. Assim, se o livro não alcançar 12, dentre os 15 pontos, provavelmente não vai atingir os leitores a quem se dirige, embora possa ser absolutamente adequado a outro público. Por isso, este é um item imprescindível na avaliação do professor.

Vejamos os aspectos que o compõem:

- **Linguagem** - A linguagem utilizada deve ser compatível com o estágio de desenvolvimento linguístico do leitor. Deve proporcionar, ao mesmo tempo, segurança e crescimento, ou seja, deve ser suficientemente familiar ao leitor, para que ele não se assuste e desista da leitura, por nada compreender; mas deve, também, oferecer oportunidades de crescimento, apresentando algumas palavras ainda desconhecidas, algumas estruturas mais complexas, cuja presença no texto alargue o conhecimento do leitor, sem prejudicar a compreensão.
- **Tema** - Nem sempre é tão fácil quanto parece compatibilizar a adequação da linguagem e do tema à faixa etária, principalmente se considerarmos a dura realidade da educação no Brasil. Turmas de

primeira série, por exemplo, com idade média acima de 9 ou 10 anos, são sempre um desafio no momento de se escolher um bom livro. Esses alunos ainda não têm suficiente domínio da linguagem para ler um texto mais complexo, compatível com sua faixa etária; mas, por outro lado, já não têm o menor interesse pelas "histórias de bichinhos", usadas na fase de alfabetização. Nesses casos, é indispensável que o professor busque livros que promovam esta compatibilidade, ou seja, que tenham menor quantidade de texto, embora tratem de temáticas mais voltadas para interesses específicos de adolescentes. Na falta deles, é mais proveitoso apostar no desafio, isto é, oferecer um livro com uma linguagem um pouco mais complexa, com maior grau de dificuldade, ainda que o professor precise mediar, ou mesmo interferir, ajudando no processo de leitura, do que trabalhar com temas absolutamente fora do interesse dos alunos.

- **Corpo da letra/ilustração** - Quanto mais recentes forem os passos do aluno no mundo da leitura, maior deve ser o tamanho da letra, a fim de facilitar o reconhecimento do perfil da palavra e mais atraente deve ser a ilustração. Mas nem sempre este é um aspecto que recebe a devida consideração. Em alguns livros dedicados a crianças mais novas, sob o argumento de privilegiar a ilustração, o texto aparece reduzido a um canto de página, desestimulando a leitura. Em obras dedicadas a adolescentes, por outro lado, a ilustração quase que desaparece ou perde a cor e o aluno se desencanta na primeira olhada: “Não quero ler aquele livro, não. É muito grosso e tem uma letra muito miudinha”. Temos, ainda, livros que, embora tenham uma temática mais voltada para o interesse do adolescente e tamanho de fonte adequado, apresentam

uma ilustração infantilizada; nesses casos, folheando o livro o ex-futuro-quase-leitor conclui que aquilo “é livro pra criança”, e o larga num canto. Por tudo isso, é essencial que tanto o corpo da letra quanto a ilustração, sejam adequados à faixa etária do leitor.

A terceira e última etapa é aquela em que a avaliação se preocupa em verificar até que ponto o livro é estimulante para o leitor, sob o ponto de vista visual. Na tabela dos 30 pontos, atribuídos aos itens "ilustração" e "qualidade editorial", podem parecer exagerados. Mas se nossa perspectiva é a de atrair o aluno para a leitura, este, embora não seja um item fundamental - tanto que não tem caráter eliminatório - é muito, muito importante para criar um vínculo com o leitor, proporcionando-lhe a agradável sensação de estar diante de algo bonito, bem planejado, bem elaborado.

Para esta etapa não estabelecemos valores mínimos. Há livros cujos textos são tão bons e se apresentam adequados à faixa etária em que serão trabalhados, que, mesmo contando com um projeto editorial menos arrojado, merecem ser indicados.

Há outros que, dentro da maior simplicidade, utilizando apenas o preto, o branco e as retículas de cinza, conseguem obter efeitos fantásticos. Não se deve buscar, aqui – e é bom que se diga - o luxo pelo luxo; o ponto de referência deve ser, sempre, avaliar de que forma o projeto editorial contribui para que aquele livro agrade, não só aos corações e às mentes, mas também aos olhos. Dois itens devem ser considerados nessa etapa.

O primeiro deles, a ilustração, não pode ser, no livro infantil, apenas um acessório, um conjunto de gravuras em lugar do branco do papel. Na verdade, a ilustração deve se constituir como outra "versão" daquele texto, no sentido de que "também conta aquela história", só que

com outra linguagem. Neste item, ressaltamos os seguintes aspectos:

- **Adequação ao texto** - Quanto mais baixa a faixa etária a que se destina o livro, maior a importância da ilustração no sentido de que, ao contrário da linguagem verbal, a criança não necessita de qualquer conhecimento sistematizado prévio para decodificá-la. Assim, é fundamental observar se, sendo fiel ao que se diz no texto, a ilustração cria novos significados, instiga outras leituras, apresenta novos elementos. Devem ser valorizados projetos em que parte do texto se integra à ilustração, porque favorecem a busca do detalhe e desenvolvem o prazer da descoberta. É desejável que se observe, ainda, se a ilustração contribui para o entendimento do texto, ou seja, se há uma rigorosa relação entre essas linguagens. Livros em que o texto narra uma determinada passagem e a ilustração, naquela página, refere-se a outra passagem, narrada duas páginas antes, por exemplo, confundem o leitor, dificultam a compreensão e a localização de episódios dentro do texto. Mesmo em livros que contêm poucas ilustrações, dirigidos a faixas etárias mais altas, é importante avaliar se a ilustração é colocada em lugares específicos, que tenham relação efetiva com a passagem a que se reportam, gerando sentido e não apenas ocupando espaço.
- **Qualidade gráfica** - Deve-se avaliar, nesse aspecto, a realização gráfica da ilustração, em relação ao texto. É importante que o texto escrito e a ilustração ocupem, harmoniosamente, o espaço do papel, criando um ambiente agradável. Quando há sobreposição de unir elementos sobre outros, é imprescindível, por um lado, que o texto não impeça a visualização nem da ilustração como um todo, nem de seus elementos; por outro, que o fundo não impeça a nítida leitura do texto, fato relativamente comum, em livros muito

coloridos. Nesse aspecto deve-se verificar, ainda, a maneira como foi valorizada a cor, o espaço ocupado pelo texto, a harmônica distribuição do texto e da ilustração ao longo das páginas, bem como o modo como tudo isso se realiza graficamente.

O segundo item, qualidade editorial, busca avaliar aspectos externos da obra, mas igualmente importantes para que o livro seja agradável ao leitor. Aqui, avaliamos três aspectos:

- **Formatação** - Embora não haja regras específicas, em relação ao aspecto externo, é importante que o formato do livro favoreça, antes de qualquer coisa, o manuseio. Há livros lindos, enormes, dirigidos especificamente para crianças muito pequenas, que, por mais que se esforcem, dependerão sempre da presença de um adulto para poder manuseá-lo. Livros pequenos demais, por outro lado, às vezes não atraem a atenção das crianças. Se desejamos criar uma relação afetiva entre o leitor e o livro, é imprescindível que ele possa ser levado de um lugar para o outro, que possa ser colocado junto do corpo, debaixo do braço, num canto da mochila. Em relação ao aspecto interno, avaliamos a distribuição do texto nas páginas, o espaçamento entre as linhas, e, quando há, as marcações de capítulos; enfim, todos os elementos que compõem o livro devem estar harmoniosamente dispostos, gerando um produto agradável.
- **Impressão/papel** - Neste aspecto centramos nossa atenção sobre a qualidade da impressão e do papel, verificando se o material produzido é adequado à faixa etária. Em livros para crianças menores devem ser utilizados, preferencialmente, tipos de papel mais resistentes, a fim de que não se rasguem facilmente, cuidado que já não é necessário ter com os livros destinados aos maiores. A

boa qualidade da impressão, por sua vez, também deve ser considerada, pois que assegura facilidade na leitura. Nesse sentido, deve-se verificar a nitidez da impressão, tanto no texto quanto na ilustração.

- **Capa** - Pontuamos a capa pelo mesmo motivo que pontuamos, na etapa 1, o título. O primeiro contato visual com a obra ocorre através da capa e é importantíssimo que ela seja atraente, que desperte curiosidade, que nos faça "querer ver o que tem dentro". Uma bonita capa pode ser um magnífico aliado na tarefa de incentivar a criança à leitura.

Todos os aspectos da etapa 3 devem ser avaliados com relativa flexibilidade, ao contrário do que ocorre nas etapas 1 e 2. Ali é imprescindível que o livro escolhido atinja a pontuação; aqui, mesmo quando se trata de um projeto editorial menos arrojado, é possível obter bons resultados no processo de leitura; o mesmo não se pode dizer de livros muito atraentes, coloridos, com uma programação visual fantástica, que, no entanto, deixam a desejar no texto. Assim, como as duas primeiras etapas são "eliminatórias", a etapa 3 deve ser utilizada mais como critério "classificatório" entre livros do que, propriamente, como um valor absoluto. Por este motivo, muitos autores calculam que, dentre os 100 pontos que totalizam a tabela, poderíamos usar os 70 como limite mínimo, ou seja, aquilo que o livro perder em seu aspecto editorial precisaria ser compensado na qualidade do texto e na adequação à faixa etária em que se pretende usá-lo.

Este critério é claro, ainda que pretenda minimizar a subjetividade da escolha, não consegue - como, nos parece, nenhum outro conseguiria - afastá-la totalmente. É importante que se tenha em mente que, mesmo utilizando com rigor a tabela de pontuação, os índices atribuídos a cada

aspecto variam de pessoa para pessoa, de acordo com suas prioridades, seus valores e, até mesmo, seu gosto. Este não pode ser um argumento, entretanto, para inviabilizar seu uso, principalmente pelo fato de ser dirigida a profissionais que, todos os dias, escolhem caminhos para seus alunos.

E nessa escolha prevalece, sempre, uma individualidade que não deve, nem pode ser abafada; caso contrário, teríamos uma uniformização massificante, para qual nem de longe pretendemos contribuir.

O livro na Educação Infantil

As vantagens advindas do desenvolvimento do gosto pela leitura são igualmente válidas para nortear o trabalho com o livro infantil desde a pré-escola, embora possa parecer absurda a ideia de transformar em leitores crianças que ainda não sabem ler.

No entanto, ao colocar o centro da questão no desenvolvimento do gosto pela leitura, passamos a lidar, especificamente, com a formação do leitor, o que envolve a criação de estreitos vínculos entre a criança e o livro. Assim, como abdicar disso, só porque a criança ainda não sabe ler sozinha? Se o que buscamos é a formação de um leitor para toda a vida, nada mais lógico que permitir que tal formação tenha início muito antes de a criança ser capaz de ler, sem a ajuda de um adulto.

Partindo do pressuposto de que a leitura suscita o prazer, e que, por meio dela, somos capazes de ingressar num universo fantástico, nada mais natural que associar o objeto "livro" à ideia de "brinquedo". Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto mais for capaz de ver no livro um grande

brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura.

É fundamental, portanto, a precocidade com que se oferece o livro-brinquedo à criança. O primeiro livro deve ser colocado em suas mãos tão logo ela seja capaz de manter-se sentada sem apoio, o que ocorre, em geral, por volta dos 8 meses. Situações em que os bebês sentam-se no chão e começam a engatinhar por entre seus brinquedos são ideais para que, entre eles, sejam colocados livrinhos de plástico, de pano, ou mesmo de papel cartonado. O bebê vai levá-los à boca, manuseá-los, amassá-los, até que, tempos depois, acaba descobrindo como fazer para achar essa ou aquela figura, que está nessa ou naquela página.

A partir deste primeiro contato até o momento da alfabetização, é desejável que a criança disponha de um conjunto bem diversificado de livros, quer sob o ponto de vista do material de que é feito, quer sob o ponto de vista do conteúdo (objetos que ela reconheça como: animais, cenas da vida cotidiana, histórias, etc.), sempre muito coloridos, muito atraentes e diferentes uns dos outros.

Os livros devem ser introduzidos na vida da criança, de acordo com seu nível de compreensão do mundo, seu nível de elaboração de pensamento e sua experiência anterior. Isto significa que o livro "ideal" para a criança é aquele em que ela encontra tanto elementos que ela já reconhece quanto alguns elementos novos, a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida.

Durante toda a fase pré-escolar, sobressai a importância dos livros interativos, que permitem, pelo manuseio, que a criança descubra coisas novas, além de propiciarem, em muitos casos, o desenvolvimento dos sentidos - como a visão, a audição e o tato, por exemplo - e de estimularem a curiosidade.

É fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de

prazer. Para os bebês, a hora do banho fica muito mais gostosa com um livrinho de plástico; para os maiores, nada mais aconchegante que uma historinha bem contada, na hora de dormir. E em qualquer situação, o livro deve estar ao alcance da mão, de preferência bem junto dos brinquedos, para que a associação entre ambos seja ainda mais evidente.

Só a partir dos 2 anos, a função básica dos livros infantis passa a ser colaborar para o desenvolvimento da linguagem e até por isso, o contato com os livros deve permanecer associado a momentos de prazer. Entre 2 e 4 anos a criança vai, paulatinamente, expressando-se cada vez melhor e adquire a capacidade de estabelecer relações entre os acontecimentos. A partir de então, passa a ser capaz de compreender as narrativas e, compreendendo, vai conseguindo, aos poucos, contar histórias conhecidas e criar novas histórias, cada vez mais complexas.

Nesse momento, é indispensável que haja nos livros, uma correlação muito evidente entre os fatos narrados e a ilustração, na medida em que ela será o apoio de que a criança lançará mão para reproduzir as narrativas que lhe foram contadas.

Nessa fase, é desejável, ainda, que o livro seja apresentado à criança por um adulto, cuja função será a de chamar atenção para os diferentes detalhes da ilustração, orientando-a nas descobertas e explicando o que ela não entendeu, sempre com a preocupação de elevar os níveis de compreensão, já que, quanto maiores, mais estreito o vínculo com aquela história. Por isso, embora a criança já goste (e por vezes até procure) narrativas mais complexas, uma considerável parcela de seus livros deve ser composta por narrativas simples, que ela consiga reproduzir, contando.

Entre os 4 e os 6 anos os livros assumem a função de desenvolver ao máximo a linguagem do aluno, de modo a contribuir para que atinja a

prontidão necessária à alfabetização. Passam a ser encarados pela criança, agora, não apenas como um brinquedo, mas também como um desafio que ela se sente capaz de, paulatinamente, ultrapassar. Nessa fase, as histórias devem ser abundantes, a todo instante, em todo lugar, sob qualquer pretexto e a criança deve ter acesso a muitos, muitos livros, de diversos formatos e tamanhos, sempre coloridos e atraentes.

A importância da ilustração sobressai ainda mais, pois, por tratar-se de uma linguagem que a criança domina amplamente, sendo plena de significado torna-se uma ponte entre o texto e a criança.

Cabe ao adulto que a acompanha, nessa fase, fazer com que a criança perceba que existe uma relação entre o que se fala e os sinais utilizados na escrita, o que pode ser conseguido acompanhando com o dedo a leitura dos textos.

O nível de desenvolvimento linguístico, por sua vez, já permite que a criança tenha "domínio" sobre as histórias que conhece bem, motivo pelo qual é importante incentivá-la a "ler" estas histórias, o que ela fará "à sua maneira", com suporte na ilustração.

Durante esta fase, a criança toma contato com narrativas mais longas e de estrutura mais complexa. O contato da criança com tais textos se dá tanto por meio da história contada, quanto por meio da história lida por outra pessoa.

Quando conta uma história, com o livro na mão, a tendência do adulto é apoiar-se na ilustração e utilizar uma linguagem própria da fala, ajustando o enredo a um registro linguístico mais próximo da realidade da criança, o que acarreta maior facilidade de compreensão. Quando lê, o adulto tem duas opções: ou altera o texto escrito, ou seja, durante a leitura o adapta à realidade linguística da criança (modificando parte do vocabulário, pulando certos fragmentos, substituindo tempos verbais,

etc.), ou lê o texto exatamente como se encontra.

No primeiro caso, a estrutura do texto fica mais próxima da linguagem falada, da história contada e a compreensão fica significativamente facilitada; no segundo, há um sensível acréscimo no nível de dificuldade de compreensão, na medida em que, além de entrar em contato direto com a estrutura específica da linguagem escrita, a criança não dispõe, porque não é ela quem lê, das indicações gráficas que delimitam as falas do narrador e dos personagens.

Como o essencial é que a criança compreenda, o mais completamente possível, o que foi lido, tais histórias devem chegar à criança por etapas, intermediadas por um adulto que as conheça muito bem.

Assim, numa primeira "leitura", a história deve ser contada, simplificando-se a linguagem, para que a criança compreenda os principais passos do enredo, estabelecendo relações substantivas entre eles.

Mais tarde, a história passará a ser lida, com adaptações se a linguagem do texto assim o exigir - até que, por fim, a história possa chegar à criança com seu texto integral, na medida em que toda a trajetória que alicerça a compreensão já foi pavimentada anteriormente e as dificuldades que poderiam ser encontradas se transformam em elementos novos, ricos de significação, ampliando os horizontes e o domínio da criança sobre as estruturas da linguagem escrita.

Durante todo este percurso, é fundamental que o adulto que faz a história chegar à criança, substitua as marcações de fala específicas do texto escrito pelo gesto e pela entonação, veículos por meio dos quais a criança poderá perceber quem diz o quê. Este fator, por si só, obriga a que, na prática, o adulto conheça em profundidade o texto que vai fazer

chegar à criança, sem esfacelar o clima de novidade e descoberta que envolve o livro.

Infelizmente, esta não costuma ser a conduta adotada nem em casa, nem na escola. O trabalho com leitura, na pré-escola, se apresenta descosturado, sem objetivos claramente definidos, sem uma estrutura de planejamento consequente, apenas como "mais uma" atividade a que a criança é submetida, sem que se saiba exatamente por quê.

Nossa sugestão, portanto, se dirige, inicialmente, à definição dos objetivos específicos da "hora da história", na Educação Infantil. Se, de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da linguagem da criança, as atividades que envolvem a aproximação da criança com o livro passarem a ser tratadas como prioritárias, e foram devidamente planejadas e fundamentadas, todo o caráter empírico de que se revestem, hoje, certamente será modificado. A partir disso, é necessário:

1. Escolher, com seriedade e antecedência, o livro que será levado à turma, obedecendo às diferentes fases de desenvolvimento linguístico da criança.
2. Separar os textos mais simples, que podem ser lidos já no primeiro contato da criança com a história, dos textos mais complexos, que devem ser primeiro contados e depois lidos, intercalando-os, de modo que não se leia, no dia seguinte, a mesma história contada na véspera.
3. Após a história - contada ou lida - refazer, com a criança, o percurso da narrativa, objetivando que a compreensão se faça pela análise e, posteriormente, pela síntese. Tal etapa pode ser feita oralmente, revendo as ilustrações do livro, ou utilizando outros recursos, como o flanelógrafo ou o quadro de pregas, onde as crianças irão "arrumando", passo a passo,

as ilustrações do livro, enquanto recontam a história.

4. Depois disso, o professor deve criar situações em que a criança possa se manifestar, livremente, sobre o que foi lido: questionar, criticar e atribuir valor, qualificando as situações e os personagens apresentados - enfim, "interpretar" o texto, sempre partindo de um roteiro previamente elaborado.
5. Por fim, o professor poderá provocar a integração do texto com a realidade de vida da criança, que terá espaço para se posicionar, expondo suas experiências, seus medos, seus sonhos. Tudo isso pode ser feito por meio de conversas, de desenhos, de dramatizações, de esculturas com massa de modelar, de trabalhos com sucata.

Afora as atividades planejadas - desenvolvimento de projetos ou atividades sistemáticas de leitura orientada pelo professor - é indispensável a presença de livros, de muitos livros na sala de aula ao alcance da criança, que poderá manuseá-los livremente, sempre estimulada pelo professor.

Cabe a ele, ainda, zelar pelo bom estado dos livros, antes de qualquer coisa dando o exemplo, criando vínculos afetivos entre a criança e os livros e delineando para ela, claramente, que há diferença entre os espaços "onde se lê" e "onde se escreve". Crianças habituadas a utilizar para escrever folhas de papel já utilizado anteriormente, tendem a escrever nos livros, porque não percebem aquela distinção.

Por fim, é bom salientar que nem sempre "estragar" significa "descuido" da criança. Se os livros se estragam é porque foram utilizados e o professor pode chamar a atenção do aluno para a preservação do bom estado do material, educando-o, mas nunca tirando o livro de seu fácil

acesso. De nada adianta ter uma linda "biblioteca infantil", guardada no fundo da prateleira mais alta, para que os alunos não a "estraguem".

Os livros utilizados nas atividades sistemáticas de leitura não devem ser apenas aqueles que existem na sala de aula. O ideal é que, ao contrário, o acervo da sala vá sendo enriquecido à medida que novas histórias vão sendo trazidas pelo professor.

É importante, também, que esses livros sejam submetidos a um sistema de rodízio, de preferência quinzenal, que deve ser feito mantendo-se parte do material antigo e acrescentando-se alguns títulos novos.

Na troca seguinte, a manobra se repete. Na terceira troca, alguns livros que tinham sido retirados (já há um mês) devem voltar à sala, e assim por diante, de modo que a criança disponha sempre de algum material diferente, mas que também possa contar com a alegria de reencontrar aquele livrinho predileto, tão especial, que "desaparecerá" durante algum tempo.

Ainda uma palavra em relação ao livro na pré-escola. Muito mais que em qualquer outro nível, há ali uma tendência a promover trabalhos envolvendo fábulas, contos tradicionais e de fadas. Há que se ter muito cuidado ao fazê-lo, pois, pelo fato de terem sido produzidos há muito tempo, retratam, muitas vezes, valores incompatíveis com a sociedade contemporânea.

Apenas para exemplificar, tomemos a tradicional história do Chapeuzinho Vermelho. Ali se elabora uma apologia da obediência, na medida em que todo o mal advém do fato de a menina não ter obedecido à mãe, o que se alicerça em dois falsos valores: o primeiro, de que o adulto nunca erra; o segundo, de que basta obedecer para estar livre dos perigos. Se isso não fosse suficiente, engendra-se uma trama na qual só

estão envolvidos personagens femininos, até que, diante da tragédia iminente, aparece, salvadora, a figura do caçador, que mata o lobo, afasta o perigo e liberta, finalmente, as mulheres ameaçadas.

Não me parece que seja esse o papel desempenhado pela figura feminina na sociedade contemporânea; nem me parece, tampouco, que a atitude de sair por aí, matando animais, com toda a consciência ecológica preservacionista hoje existente, possa ser considerada "politicamente correta".

Claro está que esta é uma análise excessivamente rigorosa, e que, no mundo da fantasia, certos limites se perdem e certas licenças se permitem. No entanto, levamos nossa leitura a um nível extremo, para deixar evidente que, muitas vezes, os valores estão lá, no âmbito da própria obra, e que a criança os apreende, embora lidemos com eles sem nos dar conta disso.

A situação se potencializa quando o adulto se apropria da obra, conferindo-lhe uma dimensão exemplar, o que ocorre, por vezes, mesmo no âmbito da família, quando, diante de certas atitudes da criança, usam-se argumentos do tipo: “Lembra do lobo? Está vendo o que acontece quando a menininha não obedece a mamãe?”

O que se verifica neste conto pode ser observado, igualmente, num sem-número de obras clássicas para crianças, envolvendo estes ou outros aspectos, dependendo de cada uma, mas todas com um cunho moralizante compatível com os valores da época em que foram produzidas.

Ali, como os personagens envolvidos são seres humanos, a possibilidade de identificação é sempre maior, e torna-se fundamental que a leitura feita na escola demonstre que tais valores não são absolutos, que nem sempre a realidade foi tal como é hoje. Portanto, essas obras

devem ser tratadas de modo muito cuidadoso, a fim de que a criança perceba as distinções entre ficção e realidade, a fim de que não se transformem em instrumentos de pressão e de manutenção do poder, por parte do adulto.

EXERCÍCIOS SOBRE O TEXTO:

1. Quais critérios devem ser considerados para a escolha do livro, com vistas ao desenvolvimento de projeto pedagógico?
2. Qual a relevância da precocidade com que se oferece o livro - brinquedo à criança?

UNIDADE III

O GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA: UMA NECESSIDADE

Embora sejam muitos os estudos que enfocam a leitura, verifica-se que ainda é erroneamente trabalhada na maioria das escolas brasileiras. O docente não consegue ou não cria espaços interativos com seus alunos e estes não adquirem a menor afinidade com textos, principalmente livros de literatura.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo confrontar autores que tratam da importância do texto literário em sala de aula, pesquisando primeiramente o verdadeiro significado do termo “leitura” e, com isso, investigar alguns fatores que influenciam o leitor a ler com eficiência.

Após isso, considerando a leitura como uma atividade cognitiva e o leitor como sujeito do ato de ler, seguem-se algumas propostas que podem auxiliar docentes em suas atividades de sala de aula.

O ensino da leitura é uma preocupação de pais, professores e psicólogos, e vem sofrendo uma evolução ao longo dos tempos.

Antigamente, “leitura” consistia no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. Porém, nota-se que, hoje em dia, o conceito de leitura não é tão restrito como se pensava. Pelo contrário, é até amplo demais. O problema é que a escola não tem encontrado caminhos eficientes para promover o encontro de seus alunos com uma leitura prazerosa.

O texto literário, principal instrumento de trabalho da maioria docente, em lugar de ser considerado o mais familiar e acessível dos alunos, é erroneamente empregado como pretexto para diferentes conteúdos curriculares e estratégias mecânicas de leitura.

Dessa forma, este trabalho se destina a auxiliar na compreensão, a quem interesse do que realmente significa “ler”, propondo estratégias

eficientes sugeridas por pesquisadores da área de linguística textual e estudos de texto.

CONCEITOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Até pouco tempo atrás, “ler” consistia em decodificar símbolos gráficos, reconhecer as palavras, pronunciá-las bem. Porém, a modernidade exige que um leitor eficiente não se restrinja aos limites do campo visual, mas que seja capaz de atribuir significação ao texto relacionando-o a todos os outros significativos a ele.

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto...” (PCN, 1998).

De acordo com Foucambert, “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Para que se realize uma leitura verdadeiramente funcional são necessários alguns fatores como os conhecimentos prévios (informação não-visual), as inferências, a formulação de hipóteses (previsões).

Kleiman (2002) afirma que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Ou seja, é por meio da interação entre o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Todos os conhecimentos que ficam armazenados na memória de longo prazo podem ser resgatados para que haja compreensão.

Inferência, citada acima, é o processo de produção de conhecimentos a partir da ligação de informações linguísticas explicitadas no texto com o que já se possui. Em outras palavras, os conhecimentos armazenados na memória do leitor (conhecimentos prévios) são recuperados durante o processo de compreensão de um texto, via inferência.

Kleiman (2002) ainda trata da formulação de hipóteses, outro ponto importante no processo de compreensão. Ao formular hipóteses de leitura, independentemente, o leitor passa a verificá-las numa atividade consciente e autocontrolada, para confirmar ou refutar com o autor. Ele estará predizendo temas, ativando seu conhecimento prévio, postulando uma possível estrutura textual e, na testagem de hipóteses, estará depreendendo o tema, reconstruindo uma estrutura textual, enriquecendo, checando, refinando seus conhecimentos.

A partir desses conceitos e estratégias, verifica-se que a leitura ainda é erroneamente trabalhada na maioria das escolas brasileiras, o docente não consegue ou não cria espaços interativos com seus alunos, e estes não adquirem a menor afinidade com textos, principalmente livros de literatura. Por isso, passamos agora a explorar a importância do texto literário em sala de aula.

LEITURA LITERÁRIA: DESPERTANDO O GOSTO

Embora todos os tipos de texto tenham importância, o professor não deve deixar de trabalhar, a fim de que os alunos se familiarizem com os diferentes tipos de discurso.

O texto literário deve ocupar lugar prioritário em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem, por três razões:

- Pelo fato de a literatura ser ficção, o leitor pode acumular experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo e crítico;
- A leitura possibilita ao leitor internalizar tanto estruturas simples quanto complexas da Língua, desenvolvendo o desempenho linguístico;
- A literatura torna-se essencial para desenvolver o raciocínio lógico na criança, pois gera comportamentos, atitudes e sentimentos capazes de serem revertidos, alterados.

Dessa forma, o aluno descobre a capacidade libertadora e criativa de esculpir em cada texto a sua própria leitura. Em outras palavras, a leitura de textos literários infanto-juvenis proporciona experimentar ações, reações, emoções através da ficção. Essa experiência poderá servir de exemplo para que o leitor aja com equilíbrio e de forma racional em um acontecimento real, pois já vivenciou uma situação parecida no mundo imaginário.

Ao tentar entender o que afasta o aluno de textos, percebe-se que a problemática é advinda de diversos fatores, dentre eles os meios de comunicação.

O problema pode estar também na preparação da grande maioria de professores que hoje trabalham com leitura: foram formados numa tradição acrítica que vê o aluno como um ser passivo, o que o leva a considerar a leitura como mais uma obrigação a cumprir, sem o menor vínculo afetivo. A maioria das atividades propostas são periféricas, o que torna a leitura reprodutiva e repetitiva, dissociada de qualquer prazer. O que se avalia é se o aluno leu e não como leu, não dando importância às inferências que ele, possivelmente, pode fazer em sua leitura de mundo.

Villardi afirma que a escola não cria espaços de discussão, nos quais as dificuldades apareçam e possam ser sanadas. O livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. Dessa maneira, o texto é relegado a uma função pseudocontextualizadora.

A interpretação oferece um espaço mínimo para que várias leituras transpareçam. Os “exercícios de identificação de ideias, muito mais que de elaboração de ideias”, exigem do aluno uma resposta única, correta, exata.

Com isso, é necessário que o professor de Português esteja familiarizado com uma extensa leitura de textos literários (principalmente brasileiros e portugueses); ser frequentador assíduo dos clássicos; estar

familiarizado com a história do ensino da língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Somente dessa maneira poderá perceber-se num processo que não se inicia nem termina nele.

Dessa forma, então, o professor conseguirá motivar seus alunos a lerem o que lhes façam sentido e fazer com que tenham objetivos em relação a essa leitura.

PRÉ, DURANTE E PÓS-LEITURA: UM CAMINHO A PERCORRER.

Pode-se considerar a leitura como sendo uma atividade cognitiva envolvendo a participação de um sujeito, que deve ter algum objetivo em ler.

Esses objetivos podem ser para obter uma informação precisa, de caráter geral, para seguir instruções, para aprender, por prazer, etc.

O sujeito deve buscar na leitura a obtenção de significados para conseqüentes compreensão e interpretação do conteúdo. De qualquer modo, precisa-se despertar o gosto pela leitura nos estudantes. Por isso, há algumas propostas de pré-leitura, que servem para chamar a atenção do aluno; atividades durante a leitura, que fazem o estudante entrar em contato com o texto podendo demonstrar atitudes favoráveis ou contrárias, dependendo do seu ponto de vista; e algumas posições que devem permanecer após a leitura.

Uma Pré-leitura

Devem-se levar em conta as diferentes motivações que podem ser efetuadas antes do início da atividade de leitura para que o aluno se interesse pelo que terá de ler.

Solé examinou o que pode ser feito antes da leitura para ajudar a compreensão dos alunos e dividiu sua exposição em seis pontos:

- Ideias gerais;

- Motivação para a leitura;
- Objetivos da leitura;
- Revisão e atualização do conhecimento prévio;
- Estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

As ideias gerais são as noções que o aluno possui sobre o texto. Como ainda não o conhece quem as norteará é o professor, retomando os conhecimentos considerados primordiais. A partir disso, já estará motivando sua clientela para a leitura.

No terceiro item, nota-se que o leitor precisa ter um objetivo para ler, pois é a melhor forma de haver compreensão.

Para que o conhecimento prévio seja ativado, é necessário que o professor explique sobre o que será lido ajudando seus alunos a resgatar o que conhecem e incentivando a exporem o que já sabem sobre o tema. Dessa maneira, eles podem estabelecer previsões ou, em outras palavras, formular hipóteses para verificar se suas ideias estão de acordo ou não com o texto.

A partir disso, o professor já consegue delinear de maneira mais eficiente suas atividades e, assim, é possível partir para a segunda parte do processo de leitura.

Atividades durante a leitura

Vistas algumas estratégias que incitam a compreensão dos textos, passa-se a explorar a etapa que exige a maior parte do esforço do leitor – *a leitura propriamente dita*.

Primeiramente, o educador deve ter em mente que ensinar a ler não significa simplesmente ensinar a compreender, mas ensinar a avaliar o que se compreende.

Nesta fase, os alunos devem ter conhecimento do texto. A primeira atividade é a partir do título do texto fazer previsões. Todas as estratégias utilizadas anteriormente servem para auxiliar nessa tarefa. Só então, com a leitura do texto, essas previsões podem ser confirmadas ou descartadas.

Algumas questões, formuladas pelo professor ou pelos próprios alunos, podem ser divididas por grupos e respondidas em forma de apresentações teatrais, de jograis, de literaturas de cordel, com a produção de poemas, de pinturas e outros.

Estas são maneiras descontraídas de se estudar, fazem com que os estudantes também tomem gosto por diferentes tipos de textos, e, além disso, despertam interesses por trabalhos em grupo.

Como atividade ainda, é interessante um novo diálogo para que possam ser manifestados os sentimentos de cada aluno e este seja capaz de transpor o texto para os dias atuais, relacionando-o à própria vida. Não se pode deixar de apontar que esse tipo de atividade deve acontecer em clima descontraído, devendo falar apenas aqueles que desejarem, sem serem forçados.

Cagliari sugere que, além da discussão sobre o assunto com os alunos, pode-se fazer também sobre a forma do texto. “Pode-se pedir aos alunos que contem a mesma história com as próprias palavras (sem roteiro!). Isto é fazer uma interpretação criativa, não-repetitiva, do texto”.

A Pós-Leitura

Finalmente, a última fase do processo de leitura, citada por Menegassi, a retenção, é tudo aquilo que é armazenado na memória, é tudo aquilo que, de alguma forma, toca o indivíduo particularmente e fica retido em seus pensamentos por um longo tempo, dependendo da continuidade dada ao assunto e do efeito causado.

Assim, o professor pode abrir espaço para novas reflexões, para testemunhos do que puderam acrescentar de conhecimento depois da conclusão do trabalho, etc.

A ideia principal. “Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele ou pode estar implícita”. Cada leitor pode ter a sua ideia principal. Ele deve observar os procedimentos realmente relevantes para a compreensão geral do texto. Quando se fala em ideia principal, recorre-se ao texto e às ideias do autor, e isso evidencia uma limitação.

No entanto, diferentes leitores com diferentes conhecimentos prévios e diferentes objetivos de leitura poderão levantar uma variedade de ideias principais. E é aí que está a importância de um leitor ativo, interessado em compreender e interpretar o que lê para acrescentar seu conhecimento de mundo e resgatá-lo quando for preciso.

Não é conveniente limitar a capacidade do aluno em adquirir novos conhecimentos. Ao longo dos anos discute-se uma maneira eficaz de embutir nos alunos como devem estudar. Ensinar e aprender a ler é uma tarefa árdua.

O problema é que muitas vezes os próprios professores não estão bem preparados, eles mesmos desconhecem o verdadeiro sentido da palavra “leitura”, várias escolas não possuem todos os materiais necessários para a realização de uma aula eficiente e prazerosa.

Como afirma Lajolo, (apud ZILBERMAN e SILVA, 2002,) “Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros”.

Ensinar alunos a pensar em leitura de uma forma mais complexa é papel fundamental em um país que deseja ser reconhecido como eficiente no que diz respeito à cultura; por isso, as ideias apresentadas neste Curso tentam propor

um questionamento aberto desse assunto, tão valorizado na contemporaneidade.

A SALA DE LEITURA

A sala de leitura, quando bem utilizada, é um recurso valioso na tarefa da formação do leitor dentro do ambiente escolar, na medida em que é um espaço onde a leitura pode se efetivar sem a carga de cobrança que, em geral, vem associada ao trabalho do professor regente de turma.

Não nos referimos, aqui, à biblioteca tradicional, cheia de livros empoeirados e de regras burocráticas, a que se vai para fazer a pesquisa que o professor mandou, nem à biblioteca em que os livros, para não se estragarem, ficam trancados no armário. Falamos de um lugar diferente do resto da escola; de um lugar sempre aberto (até na hora do recreio), aprazível, onde as crianças gostem de estar para ler, pelo simples prazer de ler.

Sob essa ótica, a importância da sala de leitura está condicionada à existência de um espaço o mais informal possível, onde o ato de ler esteja desatrelado de qualquer obrigatoriedade, onde se possa ir quando der vontade.

Mesmo a fixação de horários para a permanência de turmas na sala de leitura, comum em muitas escolas, pode se transformar num elemento motivador, desde que o trabalho ali desenvolvido seja estimulante e dissociado de qualquer tipo de avaliação, o que equivale a dizer que, na sala de leitura, não pode ter lugar para prova, nem teste, nem ficha de leitura, nem nada que não seja definitivamente gostoso de fazer.

Este ponto de vista, do qual tantas vezes nos esquecemos, foi magnificamente descrito por Daniel Pennac, nos "Direitos imprescritíveis do leitor":

- O direito de não ler.
- O direito de pular páginas.
- O direito de não terminar um livro.
- O direito de reler.
- O direito de ler qualquer coisa.
- O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).
- O direito de ler em qualquer lugar.
- O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- O direito de ler em voz alta.
- O direito de calar.

Definidas estas precondições, podemos falar, efetivamente, de como utilizar a sala de leitura para ensinar a gostar de ler. Quando o professor não dispõe de um tempo específico para cada turma, sua tarefa será, basicamente, a de receber os alunos que o procurem, tentando conhecer suas preferências, de modo a melhor orientá-los na escolha da leitura que farão. Nesse caso, o trabalho tem um cunho praticamente individualizado, de modo que o professor possa contribuir para o aumento do interesse pela leitura, utilizando recursos que vão desde a definição dos títulos a serem adquiridos para o acervo, até o estabelecimento de um sistema de propaganda sistemática dentro do ambiente escolar, capaz de atrair novos leitores.

Quando, ao contrário, a sala de leitura é ocupada em horários fixos por grupos ou turmas predeterminadas, as atividades propostas devem

dividir-se em dois grandes grupos: *atividades livres e atividades dirigidas*.

O que caracteriza as atividades livres é o fato de o aluno poder escolher o que quer fazer durante aquele tempo, seja leitura ou não. Pretende-se que, com o desenvolvimento do trabalho, à proporção que os alunos tornem-se capazes de descobrir o prazer de ler, a frequência com que se ofereçam atividades livres aumente, pois que a finalidade básica da sala de leitura é que o aluno possa estar ali para ler e esta meta deve ser incessantemente perseguida.

Mas, ao menos nos primeiros dias (ou meses!) certamente nem todos terão, ainda, vontade de ler, e nesse caso é fundamental que o aluno não seja forçado a fazê-lo. Nessas circunstâncias, a única coisa que não pode ser feita é exigir que o aluno "cumpra o planejamento do professor" e sente-se quieto, num canto, para ler.

Investidas deste tipo podem afastar para sempre, da sala de leitura, aqueles que, com paciência e atenção, acabariam por descobrir que há muita coisa interessante para fazer ali. Por isso, o professor da sala de leitura deve dispor de recursos e estar pronto para oferecer alternativas aos alunos que ainda não tenham criado vínculos efetivos com a leitura.

Também por isso, defendemos a alternância entre o oferecimento de atividades livres e dirigidas. Para os primeiros encontros, o professor deve planejar, preferencialmente, atividades dirigidas; aos poucos, as atividades livres devem ir tomando espaço, e, paulatinamente, aumentando de frequência, até que a situação se inverta.

Ser capaz de entrar numa sala, decidir o que quer ler e gostar da escolha que fez é sinal de uma autonomia em relação à leitura, que será adquirida a partir de um trabalho seguro do professor, nas atividades dirigidas. Assim, com o tempo, certamente o grupo de adeptos da leitura

vai crescer muito, até se transformar - você verá - na esmagadora maioria.

As atividades dirigidas só são viáveis quando existe, na escola, um horário de atendimento específico para cada turma. O risco intrínseco a este tipo de prática reside na tendência de que a sala de leitura se transforme numa continuação da sala de aula, com um conteúdo predefinido e uma nota relativa ao "desempenho" do aluno na atividade.

A fim de que o objetivo primordial da sala de leitura seja preservado, é imprescindível que, mesmo nessas circunstâncias, evite-se ao máximo traduzir a participação do aluno durante esses encontros, sob a forma de nota ou conceito.

O benefício está na possibilidade real de atuar sobre o grupo como um todo, conferindo às atividades de leitura um novo caráter, aproximando os alunos do mundo dos livros e levando-os a compreender que o que se faz ali não é mera reduplicação com o livro, do que se faz em sala de aula, com o texto esparso ou o do livro didático.

Assim, como o papel do professor de sala de leitura é, antes de qualquer coisa, conquistar seu aluno, a atividade dirigida deve ser suficientemente sedutora, permitindo um contato mais lúdico com a leitura, para que pelo menos grande parte do grupo se interesse em integrar-se a ela.

O importante é não obrigar ninguém a nada, mas atrair, mostrar como tudo aquilo que se está fazendo ali é bom e divertido, até que se crie uma intimidade, uma autonomia capaz de gerar uma demanda espontânea pela leitura, que se consolidará nas atividades livres.

À proporção que tal objetivo for sendo atingido, deve ir diminuindo a frequência com que as atividades dirigidas são oferecidas, até que o grupo esteja maduro o suficiente para trabalhar sempre livremente,

recorrendo ao professor apenas para obter informações, para pedir uma sugestão ou para comentar o livro lido.

Esta perspectiva já define que a avaliação não deve recair sobre o aluno, mas sobre o trabalho em si: assim, quanto mais os alunos se mostrarem predispostos à leitura, melhores terão sido os resultados obtidos; quanto maior for o número de livros lidos, espontaneamente, mais o trabalho estará caminhando; se, no entanto, o nível de interesse pela leitura se mantiver estável ou cair, é sinal de que o trabalho executado não está surtindo o efeito desejado, ao menos com aquele grupo, e que, portanto, é hora de reformular o planejamento e lançar mão de outras estratégias.

As atividades dirigidas devem ser planejadas de modo a atender aos interesses específicos de cada grupo de alunos. Por isso é necessário que, de tempos em tempos, o professor mapeie esses interesses, ouvindo-os acerca de suas preferências, a fim de que se evite, ao máximo, programar uma leitura que não atinja o grupo.

Se o professor dispõe de vários exemplares de um mesmo livro, é possível trabalhá-lo com toda a turma, de uma só vez, mas sempre em grupos, para haver a troca de opiniões, com o conseqüente enriquecimento do sentido da leitura.

Em contrário, a opção deve recair sobre o trabalho diversificado. Neste caso, colhem-se melhores resultados quando são escolhidas leituras que tenham, entre si, algum aspecto comum, para que, ao final das atividades, haja um momento de troca de experiências, o que, normalmente, gera o interesse pela história lida pelo outro grupo, realimentando o processo.

A proposta de trabalho também deve variar, de encontro para encontro, a fim de que o aluno tenha sempre uma "surpresa", na sala de

leitura. Ler ou contar histórias, de modo especialmente planejado para esses encontros, com recursos variados, é uma boa estratégia para começar - sem esquecer, nunca, do trabalho preliminar de incentivação. Se a opção é contar a história, no entanto, é bom que, ao término, os alunos tenham acesso ao livro, associando-o ao prazer que tiveram em ouvir aquela história.

É igualmente importante reservar uma pequena parte da aula para o aluno "brincar", ou seja, para utilizar o material lúdico que a sala oferece e para manusear livremente o acervo, de forma a prepará-los para atividades livres.

No âmbito das atividades dirigidas, é possível desenvolver projetos, desde que não haja nenhum outro projeto sendo desenvolvido, concomitantemente, pelo professor de turma. Quando houver, a sala de leitura deverá oferecer atividades mais leves, afim de que a atenção do aluno não se dilua entre dois trabalhos de maior porte - daí a necessidade de uma constante integração entre o professor da sala de leitura e o regente de turma.

Montando a sala de leitura, definindo estratégias

A sala de leitura deve ser antes de tudo, um espaço bem cuidado, atraente, onde haja luminosidade e conforto, capaz de propiciar a seu usuário momentos agradáveis, na companhia de muitos, muitos livros.

O profissional responsável pela sala de leitura deverá ser capaz de criar um clima que compatibilize a calma desejável para a leitura, com a liberdade indispensável ao tipo de atividade proposta. Isso é uma tarefa constante, cujos resultados aparecem de médio a longo prazo, e que passa pelo estabelecimento coletivo de critérios de conduta, que, uma vez seguidos, geram um ambiente de respeito mútuo e de bem-estar.

A fim de se atingir esse objetivo, é essencial que, durante a permanência na sala de leitura, todos estejam ocupados, motivo pelo qual defendemos a montagem de uma sala de leitura onde, além de livros, haja uma boa quantidade de material alternativo, à disposição daquele que não queira ler.

A organização dos livros deve seguir um princípio fundamental: se a criança não pode pegá-los, certamente não vai lê-los.

Por isso, os livros devem estar dispostos, nas estantes, em prateleiras ao alcance da mão, de modo que as prateleiras mais junto ao chão sejam ocupadas por livros para crianças menores, seguindo-se, de baixo para cima, os livros que interessem a crianças maiores, depois aos pré-adolescentes, até chegar aos adolescentes e jovens, nas prateleiras superiores.

Se o acervo é suficientemente grande, vale a pena dividir as prateleiras em segmentos verticais, por gêneros (aventuras, poesias, contos de fadas, ficção científica, mistério, contos e crônicas, clássicos, etc.), a fim de que seja mais fácil, para o aluno, localizar os livros sobre os quais recai seu maior interesse. Esta arrumação, que deve estar visível ao aluno, de preferência em etiquetas nas prateleiras.

A prática de deixar o livro sobre a mesa, depois de sua utilização, deve ser seguida, pois é mais fácil arrumar todos os livros no intervalo de uma aula a outra, do que procurar um determinado livro que uma criança colocou no lugar errado...

Esta tarefa fica substancialmente facilitada quando se utiliza fita adesiva de cores diferentes para cada faixa etária e cada gênero, de modo que cada livro receba duas etiquetas coloridas. A vantagem desse tipo de método é a facilidade de visualização: para o professor, do local exato onde deve ser guardado o livro; para o aluno, onde pode ser encontrado.

Não vemos muito sentido, no entanto, em que os títulos sejam numerados, como nas bibliotecas tradicionais, em virtude da grande quantidade de livros que os alunos, habitualmente, tiram das estantes durante sua permanência na sala de leitura. A simples colocação do livro na prateleira devida já assegura a manutenção da sala arrumada.

| <i>CRITÉRIO</i> | <i>CLASSIFICAÇÃO</i> | <i>COR DA ETIQUETA</i> |
|---------------------|--------------------------|------------------------|
| <i>FAIXA ETÁRIA</i> | <i>INFANTIS</i> | → VERMELHA |
| | <i>INFANTO-JUVENIS</i> | → AMARELA |
| | <i>JUVENIS</i> | → AZUL |
| <i>GÊNERO</i> | <i>AVENTURA</i> | → VERDE |
| | <i>POESIA</i> | → PRETO |
| | <i>FICÇÃO CIENTÍFICA</i> | → LILÁS |

Para ler, os alunos precisam dispor de cadeiras e de, pelo menos, uma mesa, grande o suficiente para acomodá-los. Mas há muitos que preferem ler mais à vontade. Para estes devemos ter almofadas espalhadas pelo chão, ou esteiras, criando um ambiente acolhedor e de respeito às preferências de cada um. Muitas vezes, querer que a criança leia "sentadinha", com a coluna ereta, "como deve ser", pode simplesmente significar que ela não leia! Músicas calmas, bem baixinhas, podem ajudar muito a criar um clima de aconchego.

É importante contar, ainda, com material para desenho: papel em branco, lápis preto, borracha, apontador, lápis de cor, lápis cera, hidrocor, tudo organizado em caixas coletivas (caixas de sapato forradas com um bonito papel e plástico transparente fazem o maior efeito) para que o aluno, se desejar, possa escrever ou fazer um desenho sobre a história, registrando-a, livremente, ao término da leitura. Para que este material não se perca, é desejável que se tenha um mural, permanentemente

trocado, onde alguns desses trabalhos possam ser afixados. Com o intuito de incentivar a produção desse registro, vale criar um título sugestivo para o mural, como por exemplo: "O livro que eu li era assim..."

Também em caixas, ou cestas de vime, deve ficar um material para leitura suplementar: revistas, jornais, quadrinhos. Ainda que se pense que este tipo de material pode "desviar" o aluno da leitura do livro, ele é importante quando nos deparamos com aqueles que "não gostam de ler nada", e nesse momento leituras alternativas podem servir para quebrar barreiras possibilitando uma futura aproximação com o livro.

Em conjunto com o professor de Educação Artística, é possível formar um bom "acervo" de fantoches, com personagens retirados de livros disponíveis na sala de leitura.

Esse tipo de material tem dupla função: a primeira, fomentar a curiosidade e o interesse dos alunos pelas histórias com cujos personagens estão tendo a chance de brincar - e daí para o livro é um passo; a segunda, possibilitar a reelaboração, individual ou em grupo, do que foi lido, utilizando o material já existente na sala. Material criado em conjunto pelas crianças para teatro de vara, com personagens de histórias lidas, pode ser utilizado com os mesmos fins dos fantoches.

Vale ter disponível, ainda, com um bom suplemento de peças de vestuário, além de tecidos de diferentes padrões e tamanhos, para as dramatizações. Uma simples cortina de plástico, num trilho que possa variar de altura (como as usadas em boxes de banheiro) pode virar um magnífico camarim ou um "palco", para teatro de vara ou de fantoches, bastando para isso alterar sua altura.

Não podemos nos esquecer de que, muitas vezes, ainda assim não se consegue chamar a atenção daqueles mais resistentes à leitura. É quando entram em cena os jogos: bingo, dominó, jogo da memória ou

quebra-cabeças, entre outros, podem ser confeccionados pelo próprio professor, utilizando, preferencialmente, personagens, cenas ou ilustrações de histórias que façam parte do acervo, a fim de que o aluno, após o jogo, possa buscar o livro a que as ilustrações se referem.

Nesse momento, a presença do professor deve tornar-se um estímulo à curiosidade, a fim de que a brincadeira cumpra seu papel: desfazer resistências e criar uma predisposição positiva à leitura.

Como muitas histórias infantis já estão disponíveis em vídeo, sempre que possível este equipamento pode ser utilizado como mais um recurso para fazer a história chegar à criança. Não é válido imaginar que o fato de ter assistido a um vídeo de determinada história seja fator que cause desinteresse da criança em relação ao livro. Ao contrário. Se o filme é assistido antes, a criança tende a procurar o livro, buscando prolongar uma emoção que não está disponível a qualquer hora, ao contrário do livro, que pode estar sempre mais à mão; se é assistido depois, cria-se a oportunidade de comparar as linguagens utilizadas num e noutro veículo, fomenta-se a curiosidade de encontrar diferenças entre as narrativas, apresenta-se um novo ponto de vista, enfim, enriquece-se a leitura, tornando-a ainda mais proveitosa.

Essas são algumas maneiras de levar o aluno a envolver-se com o mundo dos livros. A possibilidade da livre escolha, como prática instituída na sala de leitura, é um sinalizador eficiente do mundo mágico que existe à nossa disposição, numa biblioteca, permitindo que a leitura esteja sempre associada a uma atividade prazerosa. Na maior parte das vezes, essa postura é suficiente para trazê-los para a leitura, permitindo que percebam, cada vez com maior acuidade, de que tipo de leitura extraem maior prazer.

Tal atitude, por si só, no entanto, nada nos assegura acerca da

qualidade da leitura realizada. Neste aspecto, a orientação do professor, num trabalho que desenvolva a capacidade de extrair sentidos do que se leu, é imprescindível, como o é junto àqueles que se contentam com outras atividades, sem nunca buscar o livro. A ele cabe ganhar a confiança do aluno, que deve vê-lo como um grande "recreador". A ele cabe perceber para onde se dirigem os principais interesses do aluno, sugerindo-lhe leituras compatíveis com tais interesses. A ele cabe, mais que dar sugestões: ir buscar o livro que possa agradar; folheá-lo com o aluno; oferecer, animado, a possibilidade de viver uma aventura só possível nos livros; e, se necessário, sentar para ler junto, demonstrando interesse pessoal pelo aprimoramento de cada um.

E especificamente por isso, o ideal é que o professor responsável pela sala de leitura receba, de cada vez, grupos pequenos e de faixa etária homogênea. Uma medida que costuma ser eficaz, nesse sentido, é dividir a turma com outro professor de atividades especiais, como Educação Física ou Música. Assim, o professor poderá dar um atendimento quase individual aos alunos, possibilitando-lhes o acesso a obras que efetivamente venham a preencher suas expectativas.

Trabalhando sem Alunos

O trabalho do professor responsável pela sala de leitura não se esgota quando sai o último aluno. Ao contrário. Esta é uma atividade que requer do docente planejamento rigoroso e avaliação constante dos marcos de progresso que cada turma está atingindo. Portanto, no âmbito da tarefa de formar leitores, este professor deverá tomar algumas iniciativas que mantenham sempre vivo o interesse do aluno em relação ao que se passa naquele espaço, mesmo que ele não esteja ali.

Apresentamos, a seguir, algumas sugestões que podem se transformar em grandes aliados do professor nesta tarefa.

- Criar e manter atualizado um mural, fora da sala de leitura, de preferência num ponto bem estratégico, no qual deverá ser feito exaustivo trabalho de propaganda para alguns livros, previamente determinados. Neste espaço, devemos chamar a atenção dos alunos para aspectos do livro que possam vir a interessá-los, aguçando a curiosidade, usando o jogo de palavras, instigando-os a decifrar uma adivinhação, enfim, atraindo-os para a leitura.
- Criar uma caixa de sugestões e outra de reclamações, onde o aluno possa se manifestar sobre o trabalho realizado, mesmo sem se identificar. É importante que tais avaliações sejam consideradas no planejamento futuro do professor, bem como, quando houver identificação nas reclamações, que o aluno seja procurado para um entendimento pessoal. Se ele verifica que pode interferir nesse processo, o professor estará dando o primeiro passo no sentido de favorecer o comprometimento do aluno frente ao trabalho realizado.
- Desenvolver sistemas capazes de premiar as turmas que mais leem. Concursos e gincanas mobilizam os alunos, aproximando-os dos livros e do professor.
- Afixar, dentro ou fora da sala, um ranking atualizado dos livros mais lidos e mais procurados, de preferência dividido por faixa etária. A relação funciona como um excelente indutor de leitura, ajudando na definição daqueles que se encontram inseguros quanto à escolha de sua leitura.
- Ler, na frente dos alunos, sempre que possível. De nada adianta

falar que ler é magnífico se nunca ninguém vê o professor da sala de leitura com um livro na mão. É muito bom aproveitar o tempo das atividades livres, e, depois que os alunos estiverem acomodados, sentar-se, com eles, para ler. Também é uma boa prática deixar, sem maiores compromissos, alguns livros sobre a mesa. A atenção dos alunos recairá, invariavelmente, sobre eles.

- Transformar cada aluno que já tenha adquirido uma relação mais consolidada com a leitura num grande anunciante, num elemento multiplicador, capaz de trazer novos adeptos para a turma dos "ratos de biblioteca". Para tanto, algumas atitudes podem ser tomadas, como, por exemplo:
- Desenvolver um sistema de “correio literário”, por meio do qual cada aluno possa mandar mensagens sobre livros para qualquer colega da escola.
- Manter um espaço de livre manifestação, no interior da sala de leitura. Pode ser um mural, um quadro de giz ou mesmo um blocão, onde o aluno possa emitir sua opinião acerca do livro lido. Quando a crítica é positiva, vale, para o colega que a lê, muito mais que a sugestão do professor e a procura pelo livro aumenta vertiginosamente.
- Procurar conhecer, ou seja, já ter lido a maior parte possível do acervo de que dispõe. Esta é uma arma importante para o professor poder oferecer ao aluno o livro certo, na hora certa.
- Estabelecer com os alunos regras bem definidas de comportamento na sala de leitura. Se eles mesmos estabelecem as regras, sentem-se mais impelidos a segui-las. Não se deve permitir que uns atrapalhem os outros; mas, por outro lado, deve-se procurar, ao máximo, evitar atritos naquele ambiente, a

fim de que não se quebre o clima de calma e integração sobre o qual todo o trabalho se alicerça.

- Manter um caderno com as listagens das turmas, no qual sejam anotadas as leituras que cada um está fazendo, a fim de que o aluno possa retomar, no encontro seguinte, a leitura que não conseguiu acabar.
- Demonstrar, a todo instante, interesse pelo progresso de cada um. Perguntar, procurar saber o que leu, se gostou ou não, e conversar, informalmente, sobre outros livros do mesmo autor, da mesma coleção, do mesmo gênero ou sobre o mesmo assunto.
- Propiciar situações em que o aluno saia da sala de leitura com pena de não ter tempo para ler mais, já programando o que vai querer ler no próximo encontro.

E, finalmente,

- Demonstrar, claramente, que acredita no trabalho realizado. Nada contagia mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1997.

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed.1998.

VILLARDI, R. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2002.