

Reflexões sobre o ensino da leitura: formando crianças leitoras

Elza Maria Canhetti Mondin¹, elzamondin@hotmail.com

1. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP; avaliadora do INEP-MEC.

Artigo protocolado em 21/10/2008 e aprovado em 06/03/2009.

RESUMO: Pensando a leitura como processo ativo e pessoal, com o objetivo de formar crianças leitoras e não decifradoras, este artigo discute, com base em uma revisão literária sobre diferentes contribuições – psicológica, pedagógica e lingüística –, a situação ideal do ensino da leitura e a situação real desta prática pedagógica, propondo a emergência de mudanças no ensino de leitura e indicando caminhos para a formação de autênticas crianças leitoras.

Palavras-chave: crianças leitoras, ensino da leitura, contextos social e escolar.

RESUMEN: Reflexiones en la enseñanza de lectura: formando los niños a leer. Pensando la lectura como proceso activo y personal, con el objetivo de formar a niños de lectura y no decodificadores, este artículo discute, basado en una revisión literaria sobre las diferentes contribuciones – psicológico, pedagógico y lingüística –, la situación ideal para la enseñanza y la situación real de esta práctica pedagógica, proponiendo la emergencia de

cambios de la enseñanza de lectura y indicando maneras para la formación de niños de lectura auténtica.

Palabras llaves: niños a leer, enseñanza de lectura, contextos sociales y escolares.

ABSTRACT: Reflections on the reading teaching: forming reading children. Thinking the reading as active and personal process, with the aim of forming reading children and not decoders, this article discusses, based on a literary revision about different contributions – psychological, pedagogic and linguistics –, the ideal situation for reading teaching and the real situation of this pedagogic practice, proposing the emergency of changes in the reading teaching and indicating ways for the authentic reading children formation.

Keywords: reading children, reading teaching, social and school contexts.

Introdução

O ser humano é um aprendiz da língua praticamente desde os primeiros dias de vida. O domínio progressivo das habilidades de uso da linguagem é um fator decisivo no desenvolvimento psicológico geral ao mesmo tempo que é difícil explicar a evolução da linguagem sem relacioná-la ao meio social e à capacidade intelectual. Esta mútua e estreita interdependência justifica que se juntem a experiência social e o desenvolvimento cognitivo na descrição geral da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Um fator a ser considerado na evolução da capacidade lingüística, segundo Luque e Vila (1995), é a linguagem do meio social. A experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito, é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem (se é apropriada, coesa, precisa), sobre a cultura (transmissão de elementos culturais, categorizações, posição social dos interlocutores, etc.) e sobre o papel da linguagem na cultura. Normalmente, o meio social oferece um modelo de uso da linguagem adaptado aos modos de vida e ao tipo de interações habituais nesse meio social, isto é, adequado aos seus

hábitos e necessidades comunicativas. As diferenças entre contextos interativos costumam traduzir-se em diferentes estilos e modos de uso da linguagem.¹

Gardner (1994) exemplifica que muitas crianças têm pouca noção de por que se deveria ler, pois residem em contextos onde os adultos não lêem. Notavelmente, uma série de programas, denominados abordagens de “linguagem total”, têm-se mostrado bem-sucedidos em colocar um contexto para atividades instrutivas enquanto, ao mesmo tempo, auxiliam os alunos na aquisição de bases que lhes permitirão ler e escrever por si próprios.

A idéia fundamental desses programas de linguagem total é envolver as crianças, o mais cedo possível, no mundo dos textos e lhes permitir tornarem-se de aprendizes de significados a indivíduos instruídos e competentes. Desde os primeiros dias de escola, as crianças vêem os mais velhos à sua volta ler e escrever e são levados tão prontamente quanto possível a esse meio. Eles contam histórias e os outros as põem no papel; eles fazem seus próprios livros de histórias, por meio de uma combinação de gravuras, grafias inventadas e grafias corretamente ditadas. Elas lêem suas histórias para outros e escutam, comentando criticamente, ou mesmo lêem as histórias escritas por outros. Eles podem digitar suas próprias narrativas em um computador. Esta atmosfera lembra, de certa forma, o centro editorial de um jornal ou revista que uma sala de aula dirigida por um professor. Um tal programa, adverte Gardner (1994), somente pode funcionar se os professores incorporarem estas abordagens e estes valores em suas próprias vidas.

Os próprios professores podem descobrir (ou redescobrir) não apenas que eles podem escrever, mas que, na verdade, eles gostam de escrever. Este espírito é contagioso, e as crianças logo são envolvidas à excitação das cartas, palavras e significados. Efeitos semelhantes estão operando na leitura. As crianças lêem não porque lhes é dito que leiam, mas porque elas vêem adultos, em sua volta, lendo, apreciando suas leituras e usando-as produtivamente para seus próprios objetivos, desde montar uma peça de um aparelho, confeccionar um bolo, seguindo a receita escolhida até rir de um conto humorístico.

Rabitti (1999, p. 151-152) faz uso das palavras de Malaguzzi:

[...] nós consideramos as crianças “construtoras de histórias [...]” não usuárias de cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução

1. O sujeito se define historicamente, segundo Orlandi (1988), a relação do sujeito com a linguagem é diferente, por exemplo, na Idade Média, no século XVII e atualmente.

de problemas. Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro deles. Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita [...] o enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas [...] Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não, previstas e imprevistas [...] e nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. O fator tempo é um fator importante, geralmente excluído pela escola; pelo contrário, é decisivo; os tempos das crianças não se coadunam com o relógio [...] o tempo desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito [...] não gosto de atividades de problem solving, onde a solução já está lá, no interior do problema [...]. Pelo contrário, o problema é educar as crianças a inventar novos problemas, a fazer perguntas novas, a continuar interrogando-se. Novamente, a imaginação e o tempo são essenciais.

As palavras de Malaguzzi, in Rabitti (1999), remetem à Gardner, pois a idéia deste autor com relação aos projetos completos, do começo ao fim, contribui muito mais para os desenvolvimentos mental e criativo do que a mera atividade de “solução de problemas”.

Além disso, completa o autor, que os projetos parecem ser muito mais envolventes, se os assuntos são retirados do mundo infantil, não somente retirados do mundo das crianças mas “sugeridos” pelas próprias crianças. As crianças agem como protagonistas.

O conhecimento não vem pronto para o aluno, mas é, ao contrário, esclarece Orlandi (1988), um processo de elaboração do qual ele faz parte fundamental, também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo e uma divisão de trabalho. Nessa divisão de trabalho, compete ao professor, diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa: a de propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a da criança, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. Para que o aluno possa ser considerado autor, segundo Orlandi (1988), não basta “falar”, pois falando, ele é tão somente falante. Não basta “dizer”, pois dizendo, ele é apenas locutor. Não basta também enunciar algo para chegar a ser autor. A escola, enquanto lugar de reflexão, torna-se fundamental para a elaboração da autoria na relação com a linguagem.

I – O ensino e a aprendizagem da língua

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997), a escola como um contexto institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender às exigências de níveis de leitura e de escrita cada vez mais complexos, é imperioso buscar uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem dominadas.

As razões disso são expostas neste documento e retratam a real preocupação com o papel da escola:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo, sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 30).

À escola caberá viabilizar o acesso do aluno ao universo textual, textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Entretanto, a existência de duas crenças a existência de uma única forma “certa” de falar, semelhante à da escrita, e a de que a escrita é o espelho da fala, produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, revela desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde totalmente a nenhum de seus dialetos.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma a ser utilizada, levando em conta as características contextuais da comunicação, isto é, adequar o registro com base nas diferentes situações comunicativas.

A Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa (1988) enfoca a linguagem como um trabalho coletivo, histórico, em que se constrói o sistema lingüístico de uma comunidade, com que o homem atua sobre os outros e

sobre o mundo. No primeiro caso, através da atividade comunicativa e, no segundo, através da atividade representativa e cognitiva. Os conteúdos, portanto, a serem sugeridos pela Proposta Curricular, referem-se às atividades de linguagem, atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e o conhecimento das noções com que se constrói a teoria gramatical. Dentre as atividades de linguagem, são sugeridas as conversas, diálogos, debates, textos variados em um exercício constante de construção e interpretação conjunta, partilhada, visto que a linguagem é uma atividade social. Dentre as atividades reflexivas e operativas sobre a linguagem, sugere-se a intensificação e o aprofundamento da capacidade de reflexão sobre a linguagem, que já está presente no próprio processo de aquisição e construção dos objetos lingüísticos. E, finalmente, construir conjuntamente com os alunos as noções, relações, conceitos presentes nas teorias textual e gramatical, para falarem sobre a linguagem e pesquisá-la como objeto de estudo.

Lembram os Parâmetros Curriculares (1997) que o ensino da língua materna tem sido marcado por uma ordem seqüenciada de conteúdos, como o ensino caracterizado na junção de sílabas (ou letras) para formar palavras; estas, ao se juntarem, formam as frases e estas, juntas, por sua vez, redundam em textos. Assim, a escola adotou os “textos” que servem tão somente para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. É preciso considerar a importância do trabalho com textos que estejam incorporados às práticas cotidianas da sala de aula.

De acordo com Clay (2000, p. 172), em um enfoque psicológico, assim se expressou:

A criança pequena entra na escola e descobre que esta não a tinha em mente. O desajuste entre o que as escolas exigem e a diversidade individual dos aprendizes tem sido aceito como inevitável e institucionalizado nos sistemas escolares.

A autora explica que as classes são instruídas, mas as classes não aprendem; apenas os indivíduos aprendem. Para que quaisquer desajustes sejam corrigidos, a educação oferece programas especiais, educação especial, serviços psicológicos, aulas particulares, etc. As sociedades e os educadores concordam sobre certos caminhos que “todas” as crianças supostamente devem trilhar: o esquema, o currículo, o método, a série de livros-texto, as leis e os princípios de psicologia, as seqüências educacionais ou de desenvolvimento

descritas pelas pesquisas. Esses definem o desempenho médio para a idade ou para o tempo passado na escola, e parâmetros de avaliação marcam os níveis médios que devem ser atingidos.

A linguagem não apenas é a mais social das habilidades humanas, explicam Snow e Hemphill (2000), mas é a condição necessária para uma sociedade especificamente humana de qualquer espécie. Ela é aprendida em contextos comunitários e abastecida pelas satisfações sociais.

Acreditam as autoras que as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo e pelo mesmo motivo que aprendem a falar e a ouvir. Esse modo é o encontro com a linguagem em uso como um veículo de comunicação do significado. A razão é a necessidade. A aprendizagem da linguagem, seja oral, seja escrita é motivada pela necessidade de comunicar-se, de entender e de ser entendido.

II – A proposta francesa de Jolibert

Jolibert (1994) discute em suas pesquisas a formação de crianças leitoras e coloca o significado de “questionar” um texto para construir seu sentido, ao invés de decifrá-lo. Com base nas perguntas: “Como fazer ler as crianças que não sabem decifrar? Para que serve o professor?”, a autora faz a seguinte análise:

[...] na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde as ilustrações até o formato e a cor, passando entre outros, pelas palavras e que, de todo o modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados. A pergunta que se coloca é esta: o que a escola faz para utilizar e desenvolver, e não contrariar, as competências que as crianças constroem assim? E quais as atividades a serem implementadas para encorajá-las? (Jolibert, 1994, p. 44).

A autora propõe, então, uma outra abordagem no trabalho do professor, habituado a conduzir seus alunos a decifrarem e a valorizarem os textos escolares. A proposta de Jolibert vem direta e profundamente mudar os hábitos de aprendizagem baseados na decifração.

O texto a ser apresentado pela primeira vez às crianças, portanto, desconhecido por todas, deve ser analisado através de construções de significados. Esse texto poderá ser um cartaz, um panfleto, um folheto que não deverá ser lido mas “apenas para aprender a ler”.

A leitura do texto é desenvolvida através de fases sucessivas:

1. As crianças realizam uma leitura silenciosa do texto, enquanto trabalham procurando um sentido para o texto.
2. Nesta fase, a do intercâmbio entre as crianças, confrontam-se hipóteses e descobertas que, posteriormente, serão justificadas e verificadas. O papel do professor, nestas atividades, limita-se a ressaltar as contradições e a auxiliar na busca de indicadores para superá-las.

Como as crianças não possuem hábitos escolares anteriores, essas atividades são desenvolvidas naturalmente, isto é, aprender a ler é ler. O ato de ler é atribuir um sentido a um escrito que nasce de um questionamento verdadeiro, nascido de uma necessidade, seja de informação ou de prazer. Os indícios extraídos podem ser coletados e as hipóteses serão conseqüências a serem verificadas posteriormente.

Os textos a serem sugeridos ao professor podem ser:

1. textos de informação publicitária;
2. receitas e manuais de uso;
3. correspondência;
4. contos, romances, poesias;
5. histórias em quadrinhos.

É preciso levar em conta que não se ensina uma criança a ler, mas que ela se ensina a ler, e a função do professor é a de apoio que acompanhará todo o auto-aprendizado dela. Mas a ajuda fundamental que se requer do professor é a de fazer as crianças viverem num ambiente estimulante, gerenciado por elas, onde elas têm projetos, onde necessitam “para valer” da leitura para seu prazer e informação, onde encontram livros e revistas na sala de aula e na biblioteca. Além disso, é necessário estender essa ajuda para que as crianças possam: 1) ser exigentes e não se sentirem realizadas com as descobertas aproximativas; estruturar suas aquisições e utilizá-las de modo mais operatório e autônomo; 2) fazer uso de atividades reflexivas (a busca da informação ou a construção do sentido de um texto), a fim de torná-las mais eficientes; 3) buscar um aperfeiçoamento no desempenho da leitura, através de exercícios de automatização, da aplicação das competências próprias do ato lexical, como discriminação visual, identificação de palavras e tantas outras; 4) recapitular, de forma metódica, suas descobertas relativas ao funcionamento da língua escrita.

Um exemplo de atividade desenvolvida no mês de maio a respeito de textos de informação publicitária, em uma classe de 1ª série do Ensino Fundamental: as crianças recebem “apostilas” com os textos a serem estudados. O texto abaixo está presente na “apostila” do segundo bimestre. A professora lê o texto **Conhecendo mais**.

“Todo jornal traz diferentes anúncios.
O anúncio é uma notícia sobre um objeto, um serviço ou uma pessoa.
Nos jornais ou em revistas, encontramos anúncios:
– para vender ou comprar carros, casas, apartamentos, terrenos;
– sobre diferentes serviços: construção, restaurante, produto, escola, transporte;
– para oferecer empregos.”

Após a leitura, a professora oferece à criança alguns exercícios:

1. Leia os anúncios abaixo e pinte os retângulos de acordo com a legenda:

Verde – anúncio de venda
Vermelho – anúncio de serviço
Azul – anúncio de empregos

Obs.: Para que a criança responda à questão, o texto apresenta três anúncios indicando venda, serviço e emprego.

2. Leia o texto da página ao lado, decifrando os desenhos, para saber como foi escrito o primeiro anúncio sobre a venda de sorvete. O texto também conta a história deste delicioso alimento.

Este texto, que vem escrito logo abaixo da segunda questão, é lido pela professora. Em seguida, são oferecidas quatro questões à criança para serem respondidas:

a) O jornal sempre traz notícias interessantes, como esta sobre o sorvete. Escreva o nome de alguns jornais que você conhece:

A. _____ B. _____ C. _____ D. _____

- b) O texto foi escrito em 3 parágrafos. Discuta com seu professor e colegas as informações que aparecem no 1º parágrafo.
- c) Escreva a informação que o texto traz no 2º parágrafo.
- d) No 3º Parágrafo, aparece o primeiro Anúncio da venda do sorvete em São Paulo. Registre como foi feito esse anúncio.

Este exemplo de atividade desenvolvida não apresenta qualquer fundamentação com a proposta de Jolibert (1994). Os objetivos implícitos nesta atividade são: 1) os jornais trazem anúncios para compra, venda, oferecimento de serviços e de empregos; 2) distinguir os anúncios de venda, serviço e de oferecimento de empregos com base em três anúncios “colados” na “apostila”; 3) nomear o nome de jornais conhecidos; 4) distinguir os conteúdos dos parágrafos que formam a história.

Esta atividade aqui descrita é retirada do contexto escolar, enquanto se elabora o presente artigo, faz lembrar as palavras de Geraldi (1991, p. 168-169) a respeito da perigosa entrada do texto para a sala de aula:

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade de se estatuir e não se constituir. Os alunos, leitores e, portanto, interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão eles, leitores/alunos, engajados. Com que legitimidade são eles convocados para esta relação?

Os textos escolares, explica Geraldi (1991), não são textos buscados por sujeitos que, desejando aprender, dirigem-se a eles cheios de perguntas próprias. O que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta em busca de respostas. Em vez disso, o discurso de sala de aula constitui-se em um meio de estimular opera-

ções mentais. Assim, a criança lê as perguntas constantes do texto para encontrar alguma razão para o esforço que fará. Na verdade, não deve haver perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.

Freqüentemente, as perguntas oriundas do texto não exigem qualquer esforço mental do aluno, assim a leitura é realizada apenas para buscar respostas que o professor sugere, ou que o próprio texto indique. Não há indícios que tais respostas venham a satisfazer a necessidade de conhecimento do aluno.

Ao enfatizar as atitudes produtivas na leitura e que fazem desta uma produção de sentidos, Geraldi propõe que as leituras externas à escola podem ser recuperadas nas atividades escolares e sugere:

- a) A leitura de um texto servirá para a busca de uma resposta à pergunta que o aluno tenha. Trata-se aqui de perguntar ao texto. Convém lembrar que não se busca informação para nada.
- b) Posso dirigir-me ao texto, por razão diversa à primeira, simplesmente para escutá-lo, isto é, para extrair dele tudo o que ele possa me fornecer. Esta leitura confronta palavras, a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, não produz sentido, sozinha, minha escuta exige de mim uma atitude produtiva.
- c) Posso dirigir-me ao texto, para usá-lo na produção de outras obras e outros textos (pretextos legítimos). “Haverá alguma leitura sem pretexto? (Geraldi, 1991, p.174)” Evidentemente, esclarece o autor, que há pretextos ilegítimos e o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz com o objetivo de discutir a sintaxe de seus enunciados. Esta ilegitimidade não se refere ao estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises apresentadas como verdades que devem ser acatadas sem perguntas, e não como possíveis verdades. As explicações sintáticas prontas assim incorporadas é que ilegitimam esta atitude de uso do texto.
- d) E, finalmente, posso ir ao texto sem perguntas formuladas previamente e sem pretender usá-lo; simplesmente, despojado, mas carregado de história (leitura-fruição).

A entrada dos textos para a leitura em sala de aula deve ter razão semelhante à busca de textos que se busca fora da escola.

As atividades de leitura no contexto escolar se justificam na busca de perspectivas de um ensino que não seja de reconhecimento, e de reprodução, mas de conhecimento e de produção.

Toda leitura é um questionamento de texto, informa Jolibert (1994) e explica que esta atividade constitui-se em uma elaboração ativa de significado

feito pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.

Na situação de ensino e aprendizagem, são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido.

Com o auxílio do professor, as crianças aprendem a questionar o texto. Este, por sua vez, deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler), integral (não desfigurado pela redução a um “trecho”), que responde a uma determinada situação efetiva. O texto serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem. O texto poderá ser, então, uma história, um artigo, um cartaz, uma ficha, uma carta, uma lista, um poema, um anúncio classificado, tão acessíveis a todos, bastando recolhê-los da realidade. Nas atividades escolares, as crianças aprenderão a questionar todos os textos do cotidiano. A proposta da autora pode ser resumida assim: tanto para o professor como para as crianças, o objetivo central de uma atividade denominada “questionamento de textos” é a de auxiliar os aprendizes-leitores a construírem competências de leitores cada vez mais complexas e sutis, através do uso e de explicação de: 1) expectativas originadas do projeto e do tipo de texto identificado (por que encontro este texto e o que procuro nele?); 2) processos de abordagem do texto, as estratégias (como faço para entender este texto, ou seja, construir seu sentido); 3) indícios, sua natureza e seu confronto (os tipos de indícios disponíveis, como articulá-los entre si para construir sentidos); 4) os meios de verificação à disposição de um leitor. Um alerta de Jolibert não deve ser esquecido:

[...] essas são competências que todo leitor deve ter construído. A finalidade das sessões de “questionamento de textos” não é normatizar ou estereotipar as estratégias de leitura das crianças, mas pelo contrário, permitir a cada uma delas que aplique ao longo de sua vida de leitora abordagens de textos personalizadas, originais, adaptadas, flexíveis, ou seja, numa palavra só: criativas (1994, p. 160).

III – Considerações finais

Ler na escola supõe a leitura de textos em situação real e que conduz a criança a aprender a ler.

As leituras contextuais respondem às necessidades de um projeto imediato (descobrir, identificar as necessidades de aprendizagem).

Aprender a ler significa compreender um texto em sua realidade global e complexa (questionar os textos).

Assim, a aprendizagem far-se-á de competência por competência (atividades de exercício/reforço).

As interações aqui observadas permitem as seguintes conclusões:

1. A escola deve ser transformada em seus conteúdos, em seus processos e sua relação com o saber, tornando-se um espaço de construção de poderes funcionais por parte das crianças.
2. Professores e crianças trabalharão juntos em atividades questionadoras de textos, textos esses oriundos de seus contextos reais, em que os primeiros exercerão o papel de auxiliares na formação e desenvolvimento de competências, tendo em vista um objetivo maior: formar crianças leitoras.
3. A escola atual baseia-se na confusão de que estudar a língua é estudar a gramática. Toda criança, ao iniciar sua escolaridade, traz consigo, sem consciência, o conhecimento prático dos princípios da linguagem como o uso dos gêneros, dos números, das conjugações e, sem sentir, distingue as variadas espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que forma a estrutura da língua e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa (GERALDI, 1991).
4. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa rever suas práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

A linguagem é um trabalho coletivo, histórico, em que se constrói o sistema lingüístico de uma comunidade, com que o homem atua sobre os outros (atividade comunicativa) e sobre o mundo (atividade representativa e cognitiva). A própria linguagem pode também ser o objeto sobre o qual se opera, seja em processos conscientes de transformação das expressões, seja em processos cognitivos e descritivos que revelam a sua estrutura. Desse modo, as atividades de linguagem, as atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e o conhecimento das noções com que se constrói a teoria gramatical serão consideradas no contexto escolar (Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 1º grau, 1988).

Referências bibliográficas

CLAY, M. M. Acomodando a diversidade na alfabetização inicial. In OLSON R. D. e TORRANCE N. (cols.) **Educação e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 172-192, 2000.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Trad. SOARES, C. A. N. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HEMPHILL, L.; SNOW, C. Desenvolvimento da linguagem e da alfabetização: Descontinuidades e diferenças. In OLSON, D. R; TORRANCE, N. (cols.) **Educação e Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 150-172, 2000.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. MAGNE, B. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LUQUE, A.; VILA, I. Desenvolvimento da linguagem. In COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 149-164, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa**. 1º grau. 3. ed. Equipe Técnica de Língua Portuguesa. São Paulo, 1988.