

Formação de leitores

por onde começar

O QUE É SER LEITOR? COMO CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS PODEM LER UM TEXTO? ESSAS SÃO ALGUMAS DAS PERGUNTAS QUE FORAM DISCUTIDAS NO ENCONTRO DE FORMAÇÃO QUE VOCÊ VAI CO-NHECER A SEGUIR

POR SILVANA AUGUSTO¹

Veja como a resolução de problemas e a análise de situações homólogas de leitura ajudam o professor a construir novas práticas educativas no campo da alfabetização inicial

Atualmente convivemos com muitas propostas de formação de professores. No Brasil, são 328.093 professores de Educação Infantil espalhados por todo o país, separados por grandes distâncias. Diante disso, todas as iniciativas são bem-vindas: formação a distância, seminários, projetos especiais etc. Mas não se pode esquecer, contudo, de um princípio que deve orientar as ações formativas: é a reflexão sobre a

prática que devemos provocar, para que possamos ver transformadas as ações que se realizam junto às crianças nas instituições educativas.

Esse foi um dos desafios que norteou o planejamento de um encontro dentro de um projeto de formação em serviço que articula os conteúdos desenvolvidos da formação às reais necessidades que o planejamento pedagógico coloca aos professores, o que é totalmente diferente dos cursos rápidos ou palestras que apenas apresentam aos professores muitos conteúdos, deixando-lhes a difícil tarefa de transpor esses conhecimentos para a prática. Compartilho a seguir nossas reflexões.

Contexto da formação

Durante dois anos desenvolvemos a formação de dois grupos de educadores de creches das zonas sul e oeste da cidade de São Paulo². Nos encontros de formação mensais, reuníamos todos os educadores e coordenadores pedagógicos pa-

¹Formadora do Instituto Avisa-lá

²Programa Capacitar Educadores – Iniciativa: Instituto C&A. Responsabilidade Técnica: Instituto Avisa Lá. Débora Rana foi minha parceira durante os dois anos de duração deste projeto e é co-autora de todos os planejamentos, tanto dos encontros de formação quanto das supervisões realizadas durante esse período.

ra discutirmos aspectos ligados ao trabalho com as crianças. Uma supervisão mensal dava continuidade ao trabalho dos educadores com apoio mais individualizado. Propúnhamos o desenvolvimento de alguns projetos definidos previamente de acordo com um diagnóstico do grupo.

Naquele semestre, as creches desenvolviam projetos de pesquisa com vistas à produção da *Pequena Enciclopédia dos Animais*, com capítulos produzidos pelas próprias crianças. Para aprender mais sobre os animais, as crianças deveriam pesquisar em muitos livros, procurar informações específicas sobre o modo como eles vivem, do que se alimentam etc. Os educadores precisariam, portanto, planejar situações de pesquisa pelas crianças, considerando suas competências e o que elas ainda poderiam aprender. Qual seria, então, o conhecimento necessário aos educadores, o que apoiaria seu trabalho?

Sabe-se que considerar como conteúdo de alfabetização apenas os aspectos formais da escrita, enquanto objeto de conhecimento, ou a diversidade de textos que se pode conhecer, não assegura que as crianças usufruam da leitura. Se quisermos formar crianças leitoras, precisaremos adotar uma outra perspectiva de trabalho que considere a interação que o sujeito pode estabelecer nas dimensões social (interpessoal, pública) e psicológica (pessoal, privada). Para a pesquisadora argentina Delia Lerner, os conteúdos nesta nova perspectiva são os próprios *comportamentos leitores* (veja box) envolvidos nos diferentes propósitos de leitura. Como tornar observável tais aspectos do ensino da língua aos professores? Como apoiá-los no planejamento de boas situações de leitura para crianças que ainda não são leitoras convencionais?

Para planejar momentos de leitura é preciso, antes de mais nada, reconhecer os *propósitos leitores* envolvidos nessa atividade. Sabe-se que o que se lê depende dos olhos de quem lê. É possível, por exemplo, ler uma letra de música

para apreciar sua poesia ou para conhecer os hábitos e costumes do tempo em que ela foi escrita. Podemos ler uma notícia para buscar uma informação específica ou simplesmente para ter uma idéia geral a respeito do assunto. Não é o texto em si que move os leitores, mas sim seus propósitos diante dele.

Além disso, também é preciso ter clareza dos comportamentos leitores que se quer formar desde cedo: como buscar informações e trocar impressões sobre o que se aprendeu a partir dos textos.

Definidos os conteúdos principais da formação dos professores naquele momento, partimos para outras decisões metodológicas envolvidas no planejamento.

Decisões metodológicas

Para tratar do assunto, propusemos um problema que seria resolvido pelos educadores. Mas não qualquer problema, pois sua escolha teria conseqüências importantes para os resultados que se pretendia atingir. Uma boa situação-problema deve reunir algumas condições específicas. Para Delia Lerner, “deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos, porém não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem. Em outras palavras,

Dicas de leitura



REVISTAS ESPECIALIZADAS em viagens trazem informações interessantes lugares de todo mundo, e são úteis numa atividade como a que apresentamos aqui Caminhos da terra é uma publicação da Editora Peixes, tel: nonononon

Comportamento leitores

“Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as

intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o u, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar

para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura — exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... — aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo...”

(Ler e Escrever na Escola — O Real, o Possível e o Necessário, Delia Lerner, pág. 62)

uma situação problemática tem de permitir que os alunos ponham em prática os esquemas de assimilação que já construíram e interpretam-na a partir dos mesmos, porém estes conhecimentos prévios não devem ser suficientes para resolvê-la: a situação deve exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados. Também é conveniente que o problema seja rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões que lhes permitam escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992)³.”

Então, propusemos aos educadores a vivência de uma situação de leitura homóloga a tantas outras que proporíamos às crianças no desenvolvimento dos diferentes projetos. Escolhemos um problema que colocava os educadores diante da própria prática de leitura: dissemos que todos ganhariam viagens para algum lugar do mundo, com tudo pago, incluindo as compras de souvenir. Mas para isso teriam de tomar, às pressas, três providências: decidir dia e horário de partida e de retorno e o que levar na bagagem e deveriam elaborar um roteiro de passeios.

Subdividimos os grupos para que houvesse maior interação. Cada grupo foi sorteado com um dos cinco lugares do mundo escolhidos pre-

viamente por nós: Salem, sul da Patagônia, Jalapão, Pirenópolis e sertão da Paraíba. A proposta era desafiadora porque os lugares escolhidos eram pouco conhecidos, exigindo que os educadores acionassem seus conhecimentos prévios e levantassem hipóteses na tentativa de resolução desse problema. Será que levariam biquíni? Roupa de frio? Será que se programariam para passear em shoppings? Que informações usariam para tomar as decisões?

Num segundo momento, dando continuidade à reflexão, os grupos poderiam consultar revistas de turismo, suprimindo assim a necessidade de saber mais. Como usariam essas revistas? O que procurariam? Que tipo de informação buscariam? Usariam mais as informações dos textos

EM SUB-GRUPOS,
os educadores discutem a proposta feita pela formadora

Rosimere Rodrigues



³ Delia Lerner. O Ensino e o Aprendizado Escolar. Piaget-Vigotsky. Novas contribuições para o debate. pág. 88. Editora Ática.

ou das imagens? Estas são questões interessantes porque refletem os conflitos que um leitor real encontra quando busca uma informação específica. Nos interessava explicitar os comportamentos que costumam aparecer nessas situações. Como se tratava de uma situação real de leitura, foi possível que os educadores explicitassem que conhecimentos didáticos poderiam derivar de um evento como esse em que a leitura não era do tipo escolarizado, isto é, sem finalidade formal.

Um problema para resolver

O grupo de educadores, animado e festeiro em qualquer situação, com esse convite ficou em polvorosa. Em meio às risadas e trocas de olhares e piadas, todos se envolveram na atividade, desafiados pelo problema: como tomar decisões sobre algo que não se conhece? Como as pessoas pouco sabiam a respeito daqueles lugares, discutiam e procuravam articular informações dispersas que vinham à mente com uma dose de imaginação, lançando algumas hipóteses:

– *Salem? Onde é? Existe? Mas a gente nem sabe onde é, nem sabe o que levar ...* – dizia Daniela, numa aflição só.

– *Eu já ouvi falar, acho que é no Oriente Médio. Salim, Salem ... deve ser lá para os lados das Arábias!* – associou Nívea.

– *A gente não sabe onde é, tem que levar roupa de tudo, de verão, de inverno, um kit higiênico ...* – completou a colega, cismada com a incerteza.

– *Mas, Oriente Médio! É lá onde está acontecendo a guerra!* – lembrou a outra.

– *Melhor olhar no mapa, cadê o mapa, Nívea?* – sugeriu Daniela, já convocando a necessidade de ler para saber mais.

Nívea foi até seu armário e trouxe um pequenino globo, onde procurava, naqueles minúsculos nomes, um lugar chamado Salem no mapa do Oriente. Depois de um longo tempo, já desistindo da empreitada, Dani lembrou:

– *Não, meninas, isso não vai dar certo porque no globo só estão os nomes dos países, no máximo tem as capitais, mas e se Salem for uma cidade? Não vai ter o nome aí.*

– *É. Mas é nas Arábias* – concordou Nívea. – *Então vamos nos arrumar para ir para lá.*

Como se tratava de uma situação real de leitura, foi possível que os educadores explicitassem que conhecimentos didáticos poderiam derivar de um evento como esse

A articulação de antigas informações

Enquanto isso, o grupo que viajaria para o sul da Patagônia rapidamente organizou uma mala imaginária com vestidos para ir ao cassino, sapatos de salto para dançar numa boa casa noturna, maquiagem, maiôs e protetor solar. Verdadeiras Férias!

No grupo de Pirenópolis, encontramos participantes com outros conhecimentos: Lisa se lembrou que o lugar é citado na música de uma dupla sertaneja. A letra da música trouxe pistas mais seguras e logo imaginaram que poderia haver um rodeio ou um leilão de gado.

A turma que viajaria para o sertão da Paraíba teve que agüentar a panfletagem de Socorro, uma nordestina convicta e orgulhosa de suas origens. A princípio, suas colegas estavam desgostosas porque



*Com essa
experiência
puderam tomar
consciência do
papel que o
conhecimento
prévio e a
informação
ocupam em
nossas vidas*

imaginavam que no sertão só encontrariam seca e miséria, calango e cactus. Mas Socorro insistia em dizer que a terra era boa e que poderiam fazer programas ótimos. Mesmo assim, ninguém acreditou, julgando ser mais uma de suas brincadeiras. O máximo que Socorro conseguiu convencer é que deveriam se preparar para o forró, levando triângulo e zabumba, embora Helena insistisse na necessidade de levar estilingue:

– *Ah, sei lá, vai que eu tô lá perdida no deserto ...* – disse Helena.

– *É, de repente pode vir uma ave de rapina e pular no seu pescoço. Pode aparecer um chupa-cabras, um ET!* – provocou Socorro, fazendo menção às pedras onde se encontram inscrições que alguns estudiosos juram ser de origem desconhecida, quem sabe de extraterrestres.

E, finalmente, no grupo do Jalapão, encontramos um integrante informado que assistira recentemente um documentário na televisão sobre, justamente, o Jalapão: maravilhosa paisagem, lindas cachoeiras, um lago encantado onde ninguém afunda, caminhadas na mata e muito mais, no Paraíso de Tocantins.

Quando todos já tinham muitas questões e sabiam de que informações precisavam para terminar a tarefa, retomaram as decisões sobre a viagem a partir das revistas de turismo distribuídas previamente, que traziam artigos sobre aqueles lugares. O propósito dessa leitura estava claramente colocado pelo problema, pois cada grupo sabia exatamente o que deveria procurar nos artigos. Nos restava, então, observar e, depois, explicitar os tantos modos usados por

eles mesmos na busca de uma informação específica.

Depois da leitura, os grupos poderiam, de posse das novas informações, acrescentar coisas, mudar suas decisões, justificando a partir do que descobriram.

Ler para aprender o que interessa

O grupo do Jalapão não teve grandes surpresas. Como já sabiam um pouco mais, ao ler a matéria só confirmaram as informações trazidas pelo colega e apreciaram as maravilhosas paisagens, tal como ele havia descrito. Um encanto só. E com essa experiência puderam tomar consciência do papel que o conhecimento prévio e a informação ocupam em nossas vidas. Reconheceram como é possível aprender em tantos lugares além da creche ou da escola e como faz diferença trabalhar em grupo e poder contar com saberes de seus pares.

Os demais grupos, como não possuíam tantas informações como o grupo do Jalapão, tiveram um confronto maior. Em cada grupo uma nova mudança, uma reestruturação, a começar pelos viajantes para Salem:

– *Salem é na América!!! Olha só, Estados Unidos!*

– *Não acredito! Não tem sultão? A gente não vai mais casar no harém?*

– *Poxa! As cidades das bruxas, como no filme, As Bruxas de Salem, como eu não me lembrei disso?* – disse Michele.

– *Mas então existem as bruxas de Salem?*

– *Existem, olha aqui! Tem até museu de bruxas, as pessoas vão ao cemitério à noite!*

– *Cruz credo, eu, heim! Vamos trocar os vestidos por capas pretas e crucifixos!*

– *É, não vai mais precisar levar roupa de tudo. Rose, sua filha que foi para os Estados Unidos, que temperatura tá fazendo lá nessa época?* – perguntou Daniela, relacionando os

saberes presentes entre suas colegas, procurando novas fontes de informação para além do texto, como estratégia de complementar o que já sabiam.

A experiência dos educadores deste grupo explicitou algumas das saídas que as crianças encontram para resolver os problemas que lhes são colocados. Michele, por exemplo, ao lembrar tardiamente do nome do filme, *As Bruxas de Salem*, nos brinda com um exemplo de como um dado novo pode ressignificar uma antiga informação que estava distante, porém, não esquecida. E Nívea, em outro grupo, ao associar o nome *Salem* a *Salim*, traz a correspondência por assonância, usual entre os pequenos, no lugar da correspondência com a informação que, naquele momento, ela ainda não tinha. Esses casos ilustram como conhecer pode ser uma experiência tão generosa e acessível: sempre é possível pensar, a partir de inúmeros pontos de

partida, mesmo quando sabemos pouco sobre um conteúdo específico.

A turma que leu sobre o sul da Patagônia mudou consideravelmente suas decisões iniciais a partir das imagens e dos textos a que tiveram acesso:

– *Mas é só isso? Ô, Silvana!* – disse Solange indignada. – *Não pode trocar, não? Olha isso aqui, o sul da Patagônia é só uma rua! Um frio de rachar, e só tem baleias para ver. Não tem mais nada! Só estação de pesquisa. E eu achando que ia para festas, cassinos, bares, restaurantes, bailes ... podemos trocar os sapatos de salto, os vestidos todos por baralho e jogos, que é só isso que vai ter para fazer à noite. Nem precisa ficar uma semana inteira! Dois dias já tá bom, já dá para ver bastante baleia, o que a gente vai ficar fazendo lá? Se não pode trocar de viagem, pelo menos vamos alugar um jipe para conhecer outros lugares na Argentina.*

Na creche como na vida

A análise de situações homológicas contribuindo para a reflexão do professor

Nossas intenções formativas se efetivaram naquele encontro não por causa da brincadeira de viajar, arrumar as malas, fazer os roteiros etc., mas, sobretudo, pelas discussões geradas em virtude da análise da situação vivenciada, como sugerem Alarcão e Schön. A problematização da situação homológica exige do formador ir além do vivido, do simples exemplo, como lembra Isabel Alarcão: "...a estratégia homológica – proposta por Schön sob a metáfora designação de hall of mirror – não consiste em criar no formando uma vivência semelhante a outras que deverá proporcionar às pessoas com quem vai interagir; o

processo que propõe faz um apelo à reflexão e exige do formador uma extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento".³

Assim, nas discussões presentes em todos os momentos, desde o trabalho de subgrupos até o fechamento da atividade, ajudávamos o grupo a elaborar uma dupla conceitualização: pensar a respeito de seus próprios comportamentos para aprender sobre leitura e os conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que as crianças pudessem se apropriar das práticas de leitura.



Rosimeire Rodrigues

NNO NO ONO ONO no ono ono no
ono ono on ono ono noooooono no ono
ono on ono ono nooooo

Já o grupo premiado com passagens para a Paraíba, descobriu um sertão totalmente diferente, como já dizia Socorro:

– *Olha aqui a Paraíba, minha terra querida, não falei que era ótimo! É o melhor lugar! Olha aqui a praia, não falei que era perto, a gente pode alugar um jipe! Olha aqui, não é só desgrça não, só seca e sertão, tem forró!! Tem até cachoeiras.*

Parte do roteiro de viagem do grupo foi alterado porque ninguém queria deixar de conhecer o parque dos dinossauros para ver as pegadas que ficaram marcadas naquele pedaço de sertão.

E, finalmente, os grupos sorteados com as viagens para Pirenópolis e Jalapão fizeram somente pequenos ajustes, pois as decisões que eles haviam tomado foram de fato confirmadas na leitura dos artigos, exigindo mudanças apenas na data da viagem.

– *Olha, tem festa folclórica em Pirenópolis!*

Chegamos perto. Não tem rodeio, mas podemos ver essa festa, a cavalhada.

– *É, então é melhor trocar o dia da nossa viagem, quando é a festa? Lê de novo aí* – disse um componente do grupo explicitando a interlocução do leitor atento com o texto informativo.

Ao final, depois das mudanças de rumos, Bete e Daniela concluíram:

– *Eu notei que todo mundo que ficou no Brasil, se deu melhor.*

– *Olha! É verdade! Isso mesmo, vamos todos para as piscinas naturais do Jalapão, lá todos nós seremos felizes* – disse Daniela, se despedindo de vez da vassoura de bruxa.

De maneira geral, os educadores afirmaram que foi gostoso aprender, saber onde ficam todos esses lugares e matar a curiosidade. No início da atividade, as pessoas pouco sabiam sobre o assunto em pauta, e por isso ficaram tão inseguras ao tomar as decisões. Concluíram que aprender amplia nossas experiências e que

Uma nova perspectiva da leitura

Ao final do encontro, montamos uma bancada com livros, pôsteres e outros materiais portadores de bons textos informativos para que os educadores pudessem se inspirar, levantar idéias, exemplos de fontes de informação e de assuntos que podiam ser explorados pelas crianças.

Os educadores, sobretudo os que tinham o hábito de trabalhar com os temas clássicos da escola tradicional, como os meios de transporte, o corpo

humano, as profissões etc., puderam repensar seus trabalhos.

Para além dos temas, aprenderam o que é mais importante: que as crianças são capazes de pesquisar diretamente nos textos e que para isso é preciso criar um bom contexto e definir os propósitos e as modalidades de leitura que se quer que as crianças aprendam, oferecendo sempre bons textos, boas fontes de informação.



Sheila

NA CRECHE N.ª Sra. Aparecida a leitura é um hábito incorporado com prazer pelas crianças

esse sentido deve estar presente no trabalho com as crianças.

A exemplo do que acontece com os adultos, nessa nova perspectiva de leitura, o que as crianças descobrem e aprendem é o que diz respeito à modalidade de leitura que melhor se aproxima do propósito leitor presente em sua ação. Entre os educadores, por exemplo, alguns comportamentos puderam ser claramente observados: raramente alguém partia diretamente para o texto sem antes ver as imagens. Isso ocorre porque também as imagens informam e antecipam muito do que será explicitado por meio das palavras. Essa observação nos leva a pensar sobre como as características do texto podem trabalhar a favor de determinados propósitos de leitura. O mesmo ocorre com as crianças: o texto que apresentamos a elas faz diferença na qualidade da leitura que elas poderão realizar. Imagens infantilizadas e empobrecidas podem levar que tipo de informação às crianças? Como elas poderão antecipar significados quando as imagens não ampliam o que vão aprender e, muitas vezes, reforçam enganos e idéias preconceituosas ou estereotipadas? É importante escolher textos que possibilitem às crianças, leitoras não convencionais, esta primeira leitura, se antecipando ao professor.

Voltando para a análise do que ocorreu com o grupo, pode-se notar que ninguém lia os artigos aleatoriamente, como fazemos com as revistas na sala de espera do dentista, por exemplo. Todos buscavam a mesma coisa, por isso as descobertas eram compartilhadas com interesse. Ao ler os diferentes artigos das revistas de turismo, todos já sabiam o que estavam procurando: as informações necessárias para programar uma viagem a determinados lugares, desconhecidos do grupo: clima, localização, aspectos turísticos etc. Essa clareza facilitou não só a busca como também a or-

ganização das informações e a interação dos grupos no trabalho coletivo. O sentimento de realização, a alegria pela resolução dos problemas e a curiosidade por aprender ao final da leitura, foram notáveis. Com as crianças, ocorre o mesmo. Por isso, precisamos criar contextos, explicitar suas perguntas e propor outras que sejam bons motivos para compartilhar leituras.

Por fim, pode-se perceber que as pessoas não leram o artigo inteiro, da primeira à última linha: o título foi a única parte do texto lida por todos. Algumas pessoas foram direto às legendas, outras escolheram os boxes, etc. Com as crianças algo semelhante acontece, portanto, é importante que elas também tenham acesso aos livros pesquisados: se o livro é sempre do professor e apenas ele controla a leitura, desperdiçamos inúmeras oportunidades e descobertas das próprias crianças. Isso mudou totalmente a perspectiva do planejamento dos educadores, que puderam, a partir deste encontro e com o acompanhamento da supervisão, planejar boas oportunidades de pesquisa e de leitura em todas as creches. Esse foi um investimento formativo que chegou às crianças.

*Se o livro é
sempre do
professor e
apenas ele
controla a
leitura,
desperdiçamos
inúmeras
oportunidades
e descobertas
das próprias
crianças*

FICHA TÉCNICA



Programa Capacitar 9.
Iniciativa: Instituto C&A.

Responsabilidade Técnica:
Instituto Avisa Lá.

instituto
avisa lá
formação continuada de educadores

