

O segundo a recuperar a vista ia adiante a noite, e já a candeia, no fim do azeite, bruxuleava, foi a rapariga dos óculos escuros. Tinha estado com os olhos abertos sempre, como se por eles é que a visão tivesse que entrar e não renascer de dentro, de repente disse, Parece-me que estou a ver, era melhor ser prudente, nem todos os casos são iguais, costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiência dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, mas cegueiras. *(Saramago, 2001, p. 308)*

Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem. *(Saramago, 2001, p.310)*

## 4

### **Entretecendo os fios: formas discursivas, compromisso político, dimensão estética**

Esta etapa do trabalho consiste em trazer o campo de pesquisa para o foco das análises, antes, porém, gostaria de relatar algumas ações que precederam a sua inserção e traçar um painel mais abrangente deste universo, destacando alguns fatos como índices para futuras análises, interpretações e localização dos dados coletados.

Inicialmente, achei importante fazer uma visita às escolas onde se realizaria a pesquisa para estabelecer um primeiro contato com a direção e buscar algumas pistas quanto à receptividade à pesquisadora. Na primeira escola visitada (Ensino Fundamental) esperei a diretora retornar do almoço, aproximadamente meia hora, no pátio. No seu retorno, me levou até a sua sala onde foram dadas informações rápidas quanto ao procedimento que eu deveria tomar e nenhuma pergunta em relação ao conteúdo da pesquisa. Na segunda escola (Educação Infantil), um funcionário me anunciou à diretora adjunta (a diretora titular estava em férias) e logo em seguida me levou até a sua sala. Conversamos brevemente sobre o conteúdo da pesquisa e as turmas que me despertavam o interesse. Ela mencionou a existência de uma professora, que, segundo seu depoimento, por fazer um trabalho diferenciado, poderia ser bastante útil aos meus objetivos.

Na semana seguinte me dirigi à Divisão Geral de Ensino na Secretaria Municipal de Educação, onde entreguei o projeto de pesquisa e a carta de apresentação da Universidade. Tratamento formal e ao mesmo tempo atencioso e empático. Passados dez dias fui informada sobre a aprovação do meu projeto. Retornei à SME para assinar um termo de compromisso e receber um ofício que deveria ser entregue à Coordenadoria Regional de Educação correspondente às escolas onde realizaria a pesquisa<sup>1</sup>. Neste segundo contato com a Secretaria Municipal de Educação, o tratamento foi menos formal e ainda mais empático,

---

<sup>1</sup> A SME está organizada em dez CRÊs, responsáveis por administrar o trabalho realizado nas diferentes regiões do município do Rio de Janeiro.

inclusive com votos de *Boa Pesquisa!*. O mesmo não se verificou na CRE. Chegando lá fui recebida por uma funcionária que já estava de saída. Tomou conhecimento do motivo da minha visita, pegou o ofício que eu trazia da SME e preencheu um documento que autorizava as escolas a me receberem como pesquisadora. Durante esse intervalo de tempo, aguardei de pé na sala em que havia outras funcionárias. Uma delas indagou à que me atendeu o que se tratava e obtive como resposta, num tom enfadonho, uma frase lacônica: *Pesquisa, né.. Pesquisa...*

Retornando à escola de Ensino Fundamental, fui recebida pela coordenadora que se interessou em saber o conteúdo da pesquisa e o porquê da preferência por aquela instituição. Posteriormente me apresentou às professoras em cujas turmas eu gostaria de trabalhar e me informou sobre as atividades que ocorreriam na escola nos meses seguintes ao início da minha observação. A diretora estava na escola, mas não se envolveu com a minha questão, apenas se pronunciou de forma negativa quando interrogada sobre o meu desejo de participar de um Centro de Estudos que se realizaria dentro de um mês. Na escola de Educação Infantil, falei novamente com a diretora adjunta que quis saber um pouco mais sobre as minhas observações e o conteúdo da pesquisa. Ela demonstrou uma preocupação inicial com as minhas frequentes visitas (três vezes por semana), pois poderiam atrapalhar a rotina das aulas, uma vez que a escola já contava com um quadro de estagiárias de instituições vizinhas e haveria dia em que a turma receberia a mim como pesquisadora e mais uma estagiária. Mas a questão foi solucionada e a minha permanência foi garantida. Nesse mesmo dia conversamos sobre a rotina da escola, a relação com os pais, com a CRE e entre professores... Fui levada, pela própria diretora adjunta, a conhecer as instalações da escola, além de ser apresentada às professoras com quem trabalharia.

Após narrar as ações prévias à minha entrada no campo, gostaria de expor detalhadamente situações que ofereçam ao interlocutor a possibilidade de fazer uma leitura tendo em mente as questões que orientam este trabalho: aquisição da língua escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o texto literário. Para isso, lembro que a postura do pesquisador (ver capítulo I) precisa estar embasada por uma concepção alteritária: buscar uma aproximação

do universo cultural em questão na tentativa de compreender os valores do outro, seus comportamentos, levantar questões e hipóteses, buscar pistas para as próprias indagações, não se fechar em respostas absolutas que pretendam revelar um produto acabado.

Entretanto, ao mesmo tempo que reitero o comportamento necessário para realizar uma pesquisa de acordo com as concepções que fundamentam este estudo, exponho, também, as dificuldades encontradas ao relatar as observações. Por vezes, segui um caminho contrário ao defendido. Por mais que estivesse ciente da condição alteritária da pesquisa, deixei meu olhar e minhas conclusões direcionarem as análises. Certamente, a condição alteritária aqui afirmada não exclui a crítica, mas esta não pode ser formulada rigidamente, sob pena de impossibilitar leituras diversas. Neste confronto entre o que eu acreditava ser necessário fazer e o que eu vinha conseguindo realizar, sob o olhar atento da orientadora, reavaliei alguns escritos imprimindo outra direção e creio que, nesse movimento, aprendi um pouco sobre o que vem a ser fazer pesquisa em Educação.

Desta forma, convido a uma leitura da realidade em que estive imersa durante o segundo semestre de 2002, que me ofereceu material valioso para pensar e repensar o fazer pedagógico mais especificamente voltado para o ensino da língua escrita. Esta etapa que se inicia, será dividida em quatro itens. O primeiro (item 3.1) tem como objetivo apresentar as escolas e as turmas que foram alvos da observação. Nele, trago elementos que contribuam para uma visualização estrutural dos ambientes pesquisados: como se organizam, como são as relações, quais atividades são propostas aos alunos...

Os demais itens dividem-se em três eixos temáticos que têm a preocupação de focar situações e falas protagonizadas por professores e alunos de acordo com idéias que se aproximam. Lendo e relendo o caderno de campo, ouvindo e transcrevendo as entrevistas com as professoras fui, pouco a pouco, percebendo a existência de três categorias de análise distintas, mas que se complementavam na abordagem da questão estudada. O item 3.2 põe em relevo questões pertinentes às formas discursivas em sala de aula. O item 3.3., com base

em fragmentos de uma entrevista com uma das professoras que acolheu a pesquisadora, busca promover uma reflexão sobre o compromisso político na Educação Pública tendo por base as aulas de aquisição da língua nas classes de alfabetização. Finalizando o capítulo, o item 3.4 traz situações e trechos de entrevistas que tentam revelar as formas de utilização do texto literário nas salas de aula observadas, a dimensão estética aí existente e valorizada.

Entretecendo estes fios: formas discursivas, compromisso político e dimensão estética, pretendi levantar questões que não são novas em Educação. Não foi o ineditismo que moveu minhas intenções, mas a necessidade de confrontar dúvidas e angústias que se fizeram presentes ao longo da minha atuação e formação docentes e que, acredito, não podem ser abandonadas para cederem lugar, tão somente, às novidades. Diante da persistência destas dúvidas e angústias (o que posso perceber ao participar de congressos e ao partilhar idéias e esperanças com colegas) fui impelida a buscar uma cultura alheia na tentativa de desautomatizar o olhar, tentar enxergar novas nuances da questão, encontrar respostas às minhas perguntas, mas, também, formular perguntas à nova realidade na tentativa de estabelecer uma compreensão ativa do fazer alheio, paradoxalmente, próximo e distante do meu próprio fazer.

#### **4.1**

#### **Como são as escolas? Como são as turmas?**

A proposta original, como foi descrita no primeiro capítulo, era realizar a pesquisa em uma escola do município do Rio de Janeiro que oferecesse acesso à comunidade a partir da Educação Infantil. Ao me interessar pelo estabelecimento onde se deu a inserção, havia a quase convicção de que ele correspondia à esta expectativa, mas, ao visitá-lo previamente à execução formal da pesquisa, vim a saber que, na verdade, não se tratava de uma única escola mas de duas, com direções distintas. Sempre que passava em frente às escolas (se localizam perto da minha residência) pensava ser apenas uma, pois apesar da existência de dois prédios não percebia a divisão do terreno efetuada por um muro. Além disso, a quase coincidência dos nomes me fazia pensar que a pequena diferença, apresentada no prenome (as escolas são identificadas, cada uma, com o

nome de um cônjuge de um casal que pertencia a uma família tradicional no Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o século XX), teria a função de designar os dois segmentos que supostamente haviam. Me certifiquei de que eram duas escolas distintas, com organizações próprias, ladeadas, separadas por um pequeno muro (quase que imperceptível aos olhos de quem passa pelas calçadas da rua), mas que trazem nos nomes traços de uma história comum que vinha se perdendo no tempo e, todavia, vem sendo resgatada por um trabalho de pesquisa de um grupo de professoras do estabelecimento em que funciona a Educação Infantil.

Três motivos fizeram com que eu buscasse estes dois espaços para realizar a investigação. O primeiro, e, talvez, preponderante, foi encontrar lado a lado escolas que oferecem à comunidade, respectivamente, atividades voltadas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Desde o início, a pesquisa vislumbrava a necessidade de inserção nesses dois segmentos para perceber de forma mais ampla a questão estudada, e o fato de estarem próximos geograficamente facilitaria o trabalho de locomoção. Além disso, previa (o que foi logo constatado) que quase todos os alunos da Educação Infantil davam continuidade à sua formação na escola vizinha, o que poderia trazer elementos importantes para analisar a relação entre as duas unidades, os respectivos enfoques dados ao trabalho com a língua escrita e com o texto literário, as formas de atuação das crianças em cada ambiente de acordo com o que é exigido delas e com o que lhes é oferecido. O segundo motivo para a escolha foi a proximidade à minha residência, facilitando meu deslocamento e propiciando visitas mais freqüentes e intensas. Por último, gostaria de ressaltar que ainda no curso Normal, ouvia comentários positivos sobre as instituições; eram professores e colegas que lá faziam estágio, que traziam aos meus ouvidos suas impressões. Posteriormente, já trabalhando em um colégio próximo a estas duas escolas, travei conhecimento sobre algumas de suas características (o tipo de trabalho realizado, a interação entre pais e professores, o hábito de receber estagiárias...) por meio de colegas que lá estudaram e de depoimentos de pais de alunos que tiveram seus filhos naquelas instituições, mais especificamente na de Educação Infantil. Todos esses fatores propiciaram que se formassem em mim expectativas positivas para ingressar neste campo de observação; inserção que durou quatro meses (agosto a dezembro de

2002), numa frequência de três vezes por semana que se alternavam entre as quatro turmas escolhidas, duas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental. As visitas duravam, em média, duas horas e meia e foram planejadas de forma que pudessem propiciar a observação em diferentes atividades dentro e fora de sala de aula, sem perder de vista, contudo, o enfoque privilegiado pelo estudo.

#### 4.1.1 A Escola de Educação Infantil

Esta instituição será identificada, a partir de agora, por escola I. Ela apresenta em seu quadro administrativo uma diretora, uma adjunta de direção e uma coordenadora pedagógica. A escola oferece às crianças, além das atividades de núcleo comum (voltadas para o conhecimento da língua, das ciências naturais e sociais e da matemática), aulas de artes e sala de leitura. Neste ano, não foram disponibilizados, pela SME, professores de Educação Física nem de música.

O funcionamento da escola se realiza em dois turnos: o primeiro se estende das 8h às 12h e o segundo, das 13h às 17h. Optei pelo turno da tarde para realizar as observações. As turmas são divididas em dois níveis, um inicial com crianças mais novas, de quatro anos, e outro nível mais avançado, com crianças de cinco e seis anos.

No início do ano, é realizada uma reunião coletiva com todos os pais das crianças que ingressam na escola, com a presença da administração e do corpo docente, para explicar a proposta pedagógica e também questões administrativas. Ao fim de cada trimestre, é realizada outra reunião entre pais e professores com entrega de uma ficha de avaliação de cada criança para seu responsável. Ao fim de cada unidade trabalhada, em que se desenrolam temas e projetos relacionando conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas, cada criança leva um envelope para casa contendo os trabalhos feitos no período em questão.

Durante o ano, são realizados centros de estudos entre as professoras, organizados pela coordenadora pedagógica. Nos centros, discutem-se questões pedagógicas e administrativas, faz-se a integração entre as professoras e realizam-se planejamentos de projetos a serem trabalhados por toda a escola. Os centros de estudo são realizados duas vezes por mês. Uma vez integral, ocupando um dia letivo: as professoras se encontram em seu turno de trabalho e não dão aula nesse dia; as crianças ficam em casa. O outro dia de encontro é parcial, as turmas são dispensadas na metade do dia letivo para, em seguida, os professores

se reunirem. Em conversa com a coordenadora pedagógica, fui informada de que sempre há preocupação em estudar com as professoras textos teóricos que possam embasar as discussões promovidas, geralmente, sobre avaliação, planejamento e alfabetização.

Quanto ao espaço físico, a escola, que foi fundada em 1922, ocupa um prédio antigo, doado pela família dos seus patronos, que desejava que ali funcionasse uma instituição de ensino para crianças pequenas. Este prédio apresenta um único andar e é dividido em um pavimento central (que mantém a estrutura original da época de sua fundação) e um pavimento anexo construído ao longo dos anos. O pavimento central é formado por várias salas de aula, direção, secretaria, sala de leitura, cozinha, refeitório e banheiros. Estas dependências são dispostas lado a lado formando uma arquitetura quadrangular no interior da qual há uma área descoberta com brinquedos de “parquinho”. Separando aquelas dependências dessa área aberta, há um corredor que dá impressão de uma espécie de varanda interna. Ao lado deste prédio, foi construído o pavimento anexo com três salas de aula, uma sala de artes, uma sala de vídeo e um pátio coberto. Do outro lado, há um pátio descoberto onde funciona a garagem e outro parquinho.

Na escola I observei duas turmas, em semanas alternadas, ambas do nível mais avançado com crianças de cinco a seis anos, com vinte e cinco alunos cada uma. A primeira turma observada será identificada pela letra A. Nela, estive presente em seis dias letivos distribuídos em duas semanas entre os meses de agosto e setembro de 2002. A segunda turma da escola I, identificada agora pela letra B, também foi alvo de observações durante seis dias: três dias na última semana do mês de setembro, e os demais, na última semana do mês de novembro.

As turmas A e B ocupam salas amplas, arejadas, limpas, com espaços para fazer “rodinha” no chão, próximo ao quadro de giz, e para fazerem atividades em grupo, em mesas quadradas que comportam quatro cadeiras e são agrupadas duas a duas. Além disso, há espaço para circulação e para abrigar armários com materiais diversos. Ambas as turmas possuem um grande número de brinquedos, jogos, material para pintura, desenho, recorte e colagem que são usados com frequência tanto em atividades direcionadas pela professora quanto

em atividades livres. Há também pequenas estantes em um canto das salas, junto às entradas, reservadas aos livros literários. Nelas é possível encontrar alguns exemplares pouco cuidados (com folhas amassadas, dobradas, sem capa...). Não vi, na turma A, nenhuma criança se dirigir aos livros. Na turma B, só observei esse comportamento uma única vez.

As turmas A e B apresentam a mesma rotina de trabalho: as crianças realizam atividades dirigidas na sala de aula durante, aproximadamente, uma hora e meia. Nelas, são comuns interações verbais entre professora e alunos e há uma grande ênfase em propostas de trabalho plásticas (dobraduras, técnicas de pintura, recorte e colagem...) e coletivas. Em seguida, o tempo se divide entre atividades livres internas (jogos, brincadeiras, massinha...), recreio e parquinho. Além disso, uma vez por semana, as turmas frequentam a sala de leitura, durante trinta minutos, e a sala de artes, durante quarenta e cinco minutos. Ambos os espaços têm professoras específicas que dinamizam o trabalho aí desenvolvido, que não conta com a presença das professoras de turma. Gostaria de ressaltar que não observei nenhuma atividade com a turma A que envolvesse livros literários, seja com a professora de turma ou da sala de leitura. Na turma B, só observei uma atividade com livros, que será posteriormente descrita.

#### **4.1.2**

##### **A escola de Ensino Fundamental**

Esta instituição será identificada por escola II. Seu corpo administrativo é formado, como na escola I, por uma diretora, sua adjunta e uma coordenadora pedagógica. São oferecidas às crianças, além das aulas de núcleo comum com seus professores de turma, aulas de educação física, artes e sala de leitura com professores específicos dessas atividades. Seu funcionamento divide-se entre os turnos da manhã (7h30min às 12h15min) e da tarde (12h45min às 17h30 min). Novamente, optei pelo segundo turno para fazer as observações.

Na escola II, foi implementado o sistema de ciclos em caráter experimental<sup>2</sup>. Desde o ano 2000, passou a funcionar o 1º ciclo, para sofrer avaliação no final de 2002, quando haveria elementos para perceber o desenvolvimento do trabalho realizado nas turmas que inauguraram o novo processo de progressão. As demais turmas, que não pertencem ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental (turmas, estas, de 3ª e 4ª séries) seguem um sistema seriado de ensino. Enquanto estive na escola, até o final de dezembro de 2002, não presenciei discussões sobre a eficácia desse sistema, nem sobre a possível implementação do 2º ciclo.

Na escola II, também são realizados centros de estudos no mesmo esquema, com a mesma frequência e nas mesmas datas que na escola I (por determinação da SME). Neles, são feitas atividades de integração entre as professoras, discutem-se casos específicos de alunos e são feitos planejamentos de atividades para cada ano do ciclo. Estas informações foram recolhidas em entrevista com uma das professoras que me recebeu em sua turma.

Nesta instituição, observei duas classes do 1º ciclo, em semanas alternadas. Na classe inicial, também chamada de ano um (corresponde à classe de alfabetização, com crianças de sete anos), que será aqui denominada de turma C, estive durante três dias no mês de setembro, outros três dias no mês de novembro e mais três dias em dezembro (sempre dentro da mesma semana letiva). Na classe intermediária também denominada de ano dois, que, nesta pesquisa, será apresentada como turma D, estive durante três dias na primeira semana de outubro e outros três dias nos meses de novembro e de dezembro. Em ambas as classes, havia trinta alunos, aproximadamente.

As professoras das turmas C e D fazem reuniões trimestrais com os pais dos alunos, em que explicam o trabalho realizado e entregam uma ficha de

---

<sup>2</sup> As escolas de Ensino Fundamental da rede pública estão implementando o sistema de ciclos em substituição ao sistema seriado. O 1º segmento do Ensino Fundamental passa a apresentar dois ciclos (com três e dois anos, respectivamente). As avaliações são realizadas em três trimestres. Não há retenção entre os anos do mesmo ciclo. Caso seja necessário, ao final do 1º ciclo é oferecida uma classe de progressão durante um ano para trabalhar conteúdos e habilidades não adquiridas e importantes para a promoção para o 2º ciclo.

avaliação individual de cada criança, referente ao período letivo em que se encontra. No sistema de ciclos, não há provas formais. São valorizados os trabalhos, as habilidades e os comportamentos apresentados em sala, continuamente, dia após dia, de acordo com o depoimento da professora da turma C.

A escola II, fundada no mesmo período que a escola I, não ocupa mais o prédio original da época de sua inauguração. Este, também havia sido doado pelos familiares de seus patronos e apresentava uma arquitetura antiga, nos moldes do pavimento central da escola I<sup>3</sup>. Era do desejo do casal que deu nome às duas escolas que não houvesse separação entre elas. Mas com o tempo, veio a construção de um muro dividindo os terrenos e veio, também, a demolição do prédio que primeiro abrigou a escola II; em seu lugar, tem espaço, hoje, uma área livre onde se realizam recreações e aulas de educação física. Um novo prédio foi construído ao lado dessa área, numa arquitetura mais moderna, dividido em dois andares separadas por dois lances de rampa. No primeiro piso estão a direção, a secretaria, o refeitório, a cozinha, os banheiros, a sala de leitura, uma sala de aula e a sala de artes. No segundo piso, estão seis salas de aula e a residência de uma funcionária –moradora. A escola é limpa, nos corredores há murais com trabalhos dos alunos, notícias de jornais, folhetos com informações e campanhas oriundos da SME, exposição de atividades realizadas entre as professoras nos centros de estudos.

As turmas C e D ocupam salas espaçosas, arejadas e bem iluminadas. Há murais pelas paredes com trabalhos mimeografados que foram coloridos pelas crianças e cartazes sobre o folclore. Além dos armários, há estantes com caixas de papel, caixas com revistas, livros didáticos e livros literários empilhados. Não há jogos nem brinquedos expostos. Pelas paredes e ao lado do quadro de giz há recursos visuais, em folhas de papel ofício, para fixar as letras do alfabeto, sinais de pontuação e símbolos matemáticos. Na turma C, as crianças sentam em grupos de seis; na turma D, as carteiras são enfileiradas em duplas.

---

<sup>3</sup> Informações recolhidas em entrevista com a professora da turma B da escola I (Educação Infantil).

Ambas as turmas têm praticamente a mesma rotina: entram na escola às 12h45min, às 13h30min almoçam e às 16h lancham. O horário de saída é às 17h30min. Na turma C, a professora só inicia as atividades dirigidas às 14h, quando retorna do almoço. Até então, as crianças ficam livres pela sala: desenham, conversam, escrevem no quadro, brincam de correr. Poucas pegam livros de histórias para folhear e ver as ilustrações. A maior parte destes livros apresenta danos materiais: capas descoladas, páginas amassadas e rasgadas, desenhos, escritas e rabiscos de alunos. Ainda na turma C, não observei nenhuma atividade, dirigida pela professora de turma, envolvendo livros literários. Na turma D, a professora inicia atividades dirigidas desde o horário da entrada. Nesta turma, pude observar uma atividade envolvendo livros literários, que será descrita em outro momento.

Na escola II, também dediquei, em média, duas horas e meia de observação em cada visita. Na turma C, nos dois primeiros dias cheguei na hora da entrada; nos demais, preferi iniciar as observações a partir das 14h, quando podia captar elementos mais consistentes para as análises, pois era a partir desse momento (após o almoço) que iniciavam as atividades dirigidas. Na turma D, chegava, quase sempre, na hora da entrada e permanecia, geralmente, até pouco antes do recreio. Tempo necessário para colher dados suficientes para as futuras análises.

As salas de leitura, nas escolas I e II, e as atividades aí desenvolvidas também foram alvos de observação que terão outro espaço para serem descritas e comentadas.

Agora, após apresentar cada realidade observada, pretendo trazer situações vivenciadas nas salas de aula que possibilitem pensar sobre a relação entre o ensino da língua e a utilização do texto literário. Para facilitar a análise e a confrontação dos dados, resolvi selecioná-los e agrupá-los em três eixos de acordo com as reflexões que pudessem engendrar.

## 4.2

### As formas discursivas em atividades de aquisição da língua escrita

*Para que ensinamos o que ensinamos?*

*Para que as crianças aprendem o que aprendem?*

Sem perder de vista a totalidade da pesquisa, gostaria de me deter, neste momento, de forma mais detalhada, em aspectos estreitamente ligados aos significados que puderam ser extraídos a respeito do processo de produção de conhecimento em situações de aquisição da língua escrita, processo que, de acordo com o pensamento de Bakhtin, será mais produtivo quanto maior for a possibilidade de interação discursiva.

Na escola I (Educação Infantil), logo no início da investigação, houve um arrombamento seguido de furto durante a madrugada. No dia seguinte, a rotina das aulas precisou ser alterada. As salas que sofreram a ação do roubo foram interditadas para perícia. Neste dia, eu estava observando a turma A, que, pelo motivo citado, estava ocupando outra sala de aula. O contra-tempo, no entanto, não influenciou no rendimento do trabalho, alunos e professora estavam tranquilos e circulavam normalmente pela sala “emprestada”, usando o material que fora disponibilizado, além de jogos e brinquedos. Pareciam estar num ambiente familiar, tão familiar quanto a própria sala de aula. A professora me declarou que outros arrombamentos já haviam acontecido e que as crianças estavam acostumadas.

Neste dia, a atividade de chamada, no início da aula, precisou ser improvisada. As fichas em cartolina com os nomes das crianças ficaram retidas na sala interditada; com isso, a professora utilizou folhas de papel ofício, dobrou ao meio, em uma das faces escreveu rapidamente o nome das crianças (uma folha para cada criança). Quando acabou de escrever todos os nomes, voltou-se para as crianças (que esperavam sentadas no chão, em roda, conversando) e iniciou a chamada. A professora lia o nome da criança em voz alta, esta levantava, pegava a ficha e pendurava no quadro de pregas. Encerrada a chamada, era a vez de cantar para se confraternizar com os colegas e falar sobre o tempo, se estava sol ou se fazia chuva. Quando terminaram estas atividades iniciais (que eram exatamente

iguais, todos os dias), todos foram para a mesa, receberam uma folha de papel ofício e foram orientados para dobrá-la em quatro partes iguais. Enquanto a professora explicava, utilizava uma folha que ia dobrando ao mesmo tempo que a turma. Depois de dobrada, a folha seria aberta e sobre as marcas da dobra seria passado o giz de cera dividindo-a em quatro retângulos. Em cada ponta da folha seria escrita uma vogal (A,E,I,O), uma para cada retângulo demarcado. A explicação era exemplificada pela professora com a folha que havia em sua mão. Depois que todos cumpriram cada passo, a proposta era desenhar em cada retângulo objetos que começassem com a letra em destaque.

*(Prof.) – O que a gente vai desenhar no A?*

*(Cr) – Anel.*

*(Cr) – Avião.*

*(Cr) – Abelha*

*(Cr) – Boneca*

*(Prof.) – Boneca ?? Boneca começa com A?*

*(Se dirigindo para mim, num tom de voz mais baixo: - O irmão dela repetiu o CA, deve ser de família...)*

*(Prof) – E agora, com a letra E?*

*(Cr) – Escova.*

*(Cr) – Escada.*

*(Cr) – Escola.*

*(Prof.) – Isso, alguma coisa que comece com E.*

*(Cr) – Pode desenhar boneca, tia?*

*(Prof) – Boneca não começa com E. Esquece a boneca.*

*(Prof.) – E com I, o que a gente desenha?*

*(Cr) – Istrela.*

*(Prof.) – Estrela não é com I, é com E.*

*(Cr) – Istante.*

*(Cr) – Iscada.*

*(Prof.) – É estante e escada. Com E! Não serve!*

*(Cr) – Skate.*

*(Prof.) – Skate é inglês, não serve.*

*(Cr) – Igreja.*

*(Cr) – Ilha.*

*(Prof.) – Muito bem! E com a letra O?*

*(Cr) – Onça.*

*(Cr) – Óculos.*

*(Cr) – Olho.*

*(Prof.) – Muito bem! Agora vocês vão desenhar bem bonito e colocar o nome de vocês.*

Após essa conversa, a professora circula pela turma para ver o desempenho dos alunos e tirar dúvidas. Cada fala, a seguir é dirigida a três diferentes crianças, em distintas situações na atividade.

*(Prof.) – Muito bem, tô gostando do capricho.*

*(Prof.) – E essa estante vai ficar assim? Isso para mim não é nada. Completa! Fica se metendo com os outros e não olha o seu trabalho.*

*(Prof.) – Ele está certo, árvore e avião começam com a. Toma conta do seu trabalho.*

Durante a atividade, enquanto as crianças falavam as palavras e desenhavam no lugar correspondente, a professora não utilizou o quadro de giz nenhuma vez para tirar dúvidas quanto à grafia, esclarecer pequenas confusões sonoras e levantar questões relativas à associação fonema/grafema, discutir sobre a língua, aproveitar as falas para destacar que nem sempre escrevemos como falamos e vice-versa.

Encerrados os desenhos, todos entregaram o trabalho, fizeram a rodinha no chão, esperaram a professora reorganizar a sala (distribuindo material de pintura, recorte e colagem, desenho e massinha pelas mesas), e se reagruparam, nas mesas, de acordo com a preferência. Era o momento das atividades livres em sala de aula.

Passo agora a descrever três fragmentos de aulas observadas na turma C, na escola II (ano I do 1º ciclo do Ensino Fundamental). No primeiro dia de observação nessa turma, cheguei no início do turno e já encontrei as crianças em sala com a professora. Enquanto a turma brincava e conversava, a professora rodava exercícios no mimeógrafo e organizava material em sua mesa e no armário. Neste mesmo tempo, ela conversou comigo sobre as características da turma, o número de alunos, o trabalho realizado. Na volta do almoço, às 14h, tem início uma atividade de leitura e escrita. A professora, de pé, na frente da sala,

espera a turma se organizar e, segurando uma resma de papel, apresenta a proposta de trabalho. Antes de distribuir o exercício a ser realizado, conta a história O RATO DANADO (que está escrita na folha) tentando imprimir um tom de conversa com a turma. Entretanto, muitos não ouvem, se dispersam, perdem a atenção rapidamente e conversam com os colegas do lado. Em seguida, distribui a folha e orienta que ninguém, a princípio, pode fazer a atividade.

<p>NOME:..... DATA.....</p> <p>1) LEITURA O RATO DANADO</p> <p>RAÍTO É UM RATO DANADO! TODO DIA ELE SAI DA TOCA E RÓI, RÓI, RÓI... ELE NÃO TEM MEDO DO GATO. SE O GATO VÊ RAÍTO, ELE SOME RÁPIDO!</p> <p>2) REESCREVA A LEITURA:</p> <hr/> <hr/> <p>3) COMPLETE:</p> <p>RAÍTO É UM _____ DANADO. ELE NÃO TEM MEDO DO _____.</p> <p>4) ARRUME NAS CAIXINHAS:</p> <p>RATO → <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>MEDO → <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>
---

Após a distribuição, a professora transcreve o texto para o quadro de giz acompanhada pela leitura voluntária das crianças que estão mais próximas; lê o texto com a turma, bem devagar, apontando palavra por palavra (nessa hora, todos passam a ler juntos). Após a leitura oral e coletiva, as crianças são levadas a envolver, na folha, as palavras **RAÍTO** e **GATO** para, depois, pintar, no texto, os espaços entre as palavras. A cada ordem dada, a professora percorre os grupos para ajudar aqueles que têm dificuldades.

Para realizar o exercício dois da folha, a professora promove o seguinte diálogo:

*(Prof) – O que é para fazer no espaço debaixo?*

*(Turma) – Copiar a história.*

*(Prof) – Isso mesmo, copiar.*

*(Alguns) – Ah??? Copiar?...*

A partir desse momento, a maioria da turma volta a conversar e brincar. Algumas crianças têm muita dificuldade em copiar respeitando a ordem das palavras e das frases. Pouco a pouco a conversa toma conta da sala, muitos alunos se levantam para brincar enquanto a professora presta auxílio individual aos que solicitam ajuda.

No grupo em que eu fiquei sentada, as crianças me perguntavam quem eu era (eu não tinha sido apresentada à turma pela professora), o que estava escrevendo no meu caderno, se eu não iria fazer o *trabalhinho da folhinha* e porque eu escrevia tanto. Nesse mesmo grupo, um aluno, enquanto fazia o exercício, me fez a seguinte confidência: *Ai tia, eu tô cansado de copiar. Hoje, na explicadora, ela mandou copiar uma leitura de cima até embaixo.* De tempo em tempo, a professora chama a atenção das crianças que agitam a sala e impedem a concentração dos que se esforçam para trabalhar; momentaneamente é feito silêncio, mas, em breve, voltaram a conversa e a brincadeira.

Após a realização dessas atividades foi distribuída outra folha com um exercício que continha desenhos e quadrinhos numerados. Era uma espécie de palavras cruzadas em que os desenhos teriam seus nomes escritos nos respectivos quadrinhos. O outro exercício da folha consistia em uma seqüência de quatro desenhos com três palavras para cada um; dessas palavras, uma deveria ser ligada à figura. Todas as palavras desses dois exercícios começavam com a letra R.

No dia seguinte, pude observar o mesmo tipo de atividade relatada acima. A professora novamente inicia a aula com uma conversa da qual muitos não participam. É grande o número de desatentos que conversam entre si durante a explicação.

*(Prof.) – A gente já viu o que é folclore. Vocês lembram o que é folclore?*

*(Crianças) – Lembramos.*

*(Prof.) – Quem lembra de uma lenda?*

*(Crianças) – Eu!*

*(Prof.) – E quem lembra uma música?*

*(Crianças) – Eu!*

*(Prof.) – Agora nós vamos falar dos trava-línguas. Trava-línguas são frases com palavras que enrolam a nossa língua...*

Enquanto se dava esse diálogo com algumas crianças, a professora se colocava de pé na frente da sala com uma resma de papel com exercícios mimeografados nas mãos. Eram exercícios semelhantes aos que foram realizados no dia anterior, com a diferença de que o texto era um trava-línguas e todas as palavras que deveriam ser escritas, em decorrência dele, pelas crianças, começavam com a letra P.

Os exercícios, como no dia anterior, são explicados no quadro de giz para depois serem realizados individualmente. Na execução das tarefas, pude perceber, mais uma vez, um grande número de crianças conversando e brincando.

No final de novembro, na última semana em que estive na turma C, pude observar outra atividade que, como as demais relatadas, se preocupava em fixar fonemas e sua representação gráfica. O exercício pedia para ordenar as letras da palavra PEIXE em uma tirinha dividida em cinco quadrinhos. Em seguida, a quarta letra da palavra deveria ser assinalada. Antes que as crianças tentassem ler e compreender a tarefa, a professora dava todas as explicações no quadro de giz. Algumas crianças, que sentavam na frente da sala, olhavam atentamente a explicação, as demais se dispersavam com muita facilidade, conversando com os colegas ao lado. A segunda etapa do exercício solicitava que as crianças *pesquisassem*, em revistas, dez palavras que tivessem a letra X. Estas palavras deveriam ser recortadas e coladas em uma folha de papel ofício. As crianças correram para o fundo da sala para pegar revistas em uma caixa. Inicialmente, muitas faziam a atividade, mas, passados quinze minutos, algumas foram se interessando e optando pela conversa ou brincadeira. A professora, sentada em sua

mesa, ajudava aos que estavam mais próximos. Após quase uma hora de iniciada a atividade, e diante do apelo de muitas crianças, a professora reduziu o número de palavras que deveriam ser coletadas: de dez para seis e, posteriormente, para cinco. Conforme as crianças acabavam, deixavam seus trabalhos sobre a mesa da professora.

Quando todos terminaram a tarefa, a professora explicou o exercício seguinte: produção escrita. Durante a explicação, algumas crianças interferiram na fala da professora fazendo outras perguntas e comentários de ordem pessoal, fora do contexto trazido. A produção de texto era explicada passo-a-passo e realizada junto com as crianças: em uma folha havia uma seqüência com três ilustrações. Abaixo de cada ilustração havia linhas para serem preenchidas com a descrição de cada uma. A professora perguntava às crianças o que se passava nas imagens. As crianças respondiam e tinham suas falas registradas no quadro para serem copiadas na folha, nos devidos lugares. Quem terminava de copiar do quadro entregava o exercício à professora.

Diante do que foi narrado, gostaria de levantar algumas questões e refletir sobre a concepção de linguagem subjacente às atividades propostas. É possível identificar o trabalho com a linguagem, nesta classe, como produção de conhecimento? Que formas discursivas são privilegiadas? Verifica-se, de fato, interdiscursividade entre falantes?

Que relações são construídas durante a realização dos exercícios? Existe interlocução, troca de saberes, direcionamento para um OUTRO que ouve e que fala? Como pode ser apontado nas observações a tônica do trabalho recai em atividades de cópias, representação gráfica de fonemas e fixação com palavras soltas. Não se levantam hipóteses e não são feitos desafios instigantes. Tudo é previamente dado, explicado, oferecido sem possibilidades de ousar, burlar, questionar, transgredir. Não são esperadas surpresas, impera toda uma estabilidade pouco instigadora. Ao mesmo tempo em que é sabido o que vai acontecer e o que se espera de cada um, não se sabe o porquê de se realizar as tarefas. O trabalho com a língua parece se tornar um fardo, um dever, uma tarefa.

A ênfase na escrita de palavras soltas para fixar determinados fonemas, a ausência de interdiscursividade e de registros significativos, representantes de idéias, valores, emoções de falantes e ouvintes concretos em situações de troca e produção, gera uma alfabetização alienante e alienada de si mesma, cujo único objetivo é alfabetizar para ensinar o mecanismo do ler e do escrever (Smolka, 2001).

Uma vez que procuro entender a aquisição da língua escrita como prática de construção de conhecimento que se dá na dinâmica das interações sociais, passo a considerar imprescindível um trabalho que torne relevante o papel do OUTRO: o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. Nessa perspectiva, não há espaço para utilização de textos instrumentais, com o fim tão somente de fixar fonemas, grafemas e apurar uma compreensão referencial do código escrito, sob pena de limitar as potencialidades da leitura e da escrita no espaço escolar. Um texto instrumental se presta puramente a sua decodificação, não serve para ser lido, curtido, apreciado, discutido. Quando trabalha nesta perspectiva, a escola se põe em dissonância com as representações lingüísticas que se manifestam na vida social e acaba gerando o seguinte tipo de reflexão:

*(...) ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa. (Smolka, 2001, p.93)*

Para exercer esse papel, a criança precisa ter espaço, na sala de aula, para agir como protagonista e, ao mesmo tempo, parceira no processo de aquisição/produção de conhecimentos: ter voz, interagir com outras vozes, se firmar como pessoa por meio do seu dizer, perceber que sua voz traz ecos de muitos saberes que precisam ser analisados, avaliados, pensados coletivamente, confrontados. Nesse confronto, o professor não se anula: é o interlocutor, o escriba, quem traz à tona as contradições, quem desestabiliza certezas, lança desafios, alavanca vontades e canaliza a agitação para uma atividade instigante e produtiva. Assim, ao mesmo tempo que se usa a língua, aprende-se sobre ela.

Esse aprendizado torna-se trabalho, cujo produto, sempre inacabado, instiga mais e mais trabalho: sobre a língua, sobre o conhecimento, sobre o sujeito, sobre a vida dentro e fora da escola. A língua e qualquer outro conhecimento não podem, desta forma, ser percebidos apenas como representações abstratas, mas, sobretudo, como ingredientes eivados de vida e de história.

Para refletir um pouco mais sobre estas questões, gostaria de descrever, agora, algumas observações feitas na turma D, também na escola II (2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental). No primeiro dia de observação nesta turma, em conversa com a professora, fui informada que as crianças eram agitadíssimas, indisciplinadas e desatentas, mas que o comportamento havia melhorado um pouco, no decorrer do ano, em função de um trabalho contínuo desenvolvido com regras e jogos. A partir dessa conversa, fiquei atenta para verificar se as crianças apresentavam, de fato, aquelas características, e, de certa forma, percebi que a professora tinha razão: um grande número de alunos levantava constantemente durante os exercícios, muitos corriam, brincavam de pique, conversavam e desenhavam durante as explicações. Poucas eram as oportunidades em que se podia encontrar a turma, como um todo, engajada numa proposta de trabalho, buscando ouvir os colegas e a professora.

A partir de então, tentei perceber quais os motivos que desencadeavam estas ações, de que forma elas interferiam no processo ensino-aprendizagem e se estavam vinculadas aos tipos de propostas que eram apresentadas. Para fazer esta reflexão, gostaria de relatar um dia de aula desta turma, observado no mês de outubro.

Quando cheguei na sala, quinze minutos após a entrada, as crianças estavam com o livro de Matemática aberto, sobre a mesa, corrigindo os exercícios que haviam sido enviados para casa. A professora de pé, com seu livro nas mãos, fazia a correção no quadro. Após a correção daquele exercício, passaram a fazer os seguintes. A professora auxiliava grande parte da turma individualmente e quando surgia uma dúvida generalizada ia para o quadro esclarecer a todos com o auxílio de desenhos. Mas a explicação coletiva não mobilizava a turma, muitos esperavam auxílio particularizado. Enquanto se dava esse tipo de apoio, os que

não estavam sendo atendidos aproveitavam para conversar, brincar, correr pela sala...

As crianças mais próximas a mim me olhavam muito, me acariciavam e perguntavam porque eu escrevia tanto: *A professora disse que você vinha visitar a gente para ver se a turma é bagunceira ou quietinha, e que você escreve o nome das crianças bagunceiras.* Expliquei a este pequeno grupo o motivo das minhas visitas e perguntei se eles achavam a turma quieta ou bagunceira. Uma aluna respondeu que ela não fazia bagunça, mas os colegas eram muito bagunceiros.

Em determinado momento, as crianças que acabaram rápido o exercício se juntaram àquelas que não o fizeram e se espalharam pela sala brincando de correr, de roda, jogos cantados, etc. Apesar das solicitações da professora, o silêncio não se instala e mesmo assim ela segue auxiliando individualmente os que não realizaram a tarefa. Nesse intervalo de tempo ela se dirige a mim e declara: *Eles são muito agitados. É uma característica dessa turma. Os que acabam rápido fazem isso, olha... e atrapalham os que demoram mais.* Em seguida, para um aluno:

(Prof.) - *Você está brincando sem fazer o exercício?*

(Cr) - *Ah! Mas você ainda não me ajudou. Quando você me ajudar eu faço.*

(Prof.) - *É cara-de-pau, né? ...*

Após as atividades de matemática, as crianças se dirigiram para o lanche e tiveram um momento de recreação livre no pátio. Depois de quarenta minutos estavam de volta à sala. Algumas crianças pediram que eu ficasse até o final do dia para assistir ao ensaio de uma peça que eles estavam montando. A professora me contou, durante o recreio, que a turma demonstrou interesse em apresentar uma peça baseada na história *A Bela Adormecida* quando, no início da primavera, brincaram com a cantiga *A Linda Rosa Juvenil* e perceberam a semelhança entre as duas histórias. Ao mesmo tempo, ela declarou que talvez não

desse para apresentar para a escola, pois a agitação da turma não permitia a organização necessária para realizar um espetáculo.

Ao retornar do recreio, a agitação em sala de aula estava ainda maior do que antes. Mesmo sem a tranquilidade necessária, a professora pegou uma resma de folhas e propôs uma atividade de produção de texto.

(Prof) – *Já que todos estão agitados por causa do futebol na hora do recreio, vamos fazer um texto sobre o futebol.*

(Turma) – *Ah, não!*

(Alguns) – *Eu não vou fazer.*

Uma folha é distribuída com uma ilustração, na parte superior, de um jogo de futebol tendo crianças como protagonistas. Abaixo da ilustração, as linhas para escrever o texto sobre a cena.

(Prof) – *O que não pode faltar no meu texto?*

(Alguns) – *Título, letra maiúscula e parágrafo.*

(Prof) – *Como pode começar a história?*

(Alguns) – *Era uma vez ...*

(Prof) – *E depois? Que jogo é esse? Quais os times?*

A professora escreve no quadro *Era uma vez...* sinalizando bem o espaço para o título, para o parágrafo e a letra maiúscula.

(Aluno) – *Tia, acabou é com “U” ou com “L” ?*

(Aluno) – *É “futibol” ou “futebol” ?*

(Prof) – *Cadê o dicionário? Vamos colocar o nosso amigo dicionário sobre a mesa.*

Como a maior parte da turma não havia levado o dicionário, as crianças foram pedir emprestado na sala ao lado. Procurar as palavras mobiliza algumas crianças que passam a encarar a atividade como um jogo: quem encontra, primeiro, determinada palavra pode escrever certo o seu texto e ser o primeiro a acabar. A produção de texto transcorre na mesma dinâmica verificada na atividade

anterior: Pouca mobilização, muitas crianças brincando e conversando, atendimento individualizado aos que têm dificuldade e algum interesse. Em determinado momento, a professora me deu um texto de uma criança que ela considerava boa aluna e depois leu esse texto para a turma. As crianças gostaram de ouvir, mas não houve comentários, troca de idéias, registros no quadro... A aula já estava acabando e as crianças cobravam da professora o ensaio da peça. Muitas se dirigiam a mim dizendo que eu ia gostar de assistir e que eu não poderia faltar no dia da apresentação.

Antes, contudo, de começar o ensaio, a professora fazia a correção do texto. Enquanto muitas crianças se organizam e arrumam a sala para ensaiar a peça, algumas terminam de escrever, outras guardam material e outras brincam pela sala. A professora, por sua vez, transcreve para o quadro de giz o texto de um aluno (sem identificá-lo) com todos os “erros” e o mesmo formato que se encontrava no papel. Ao acabar de escrever, exige silêncio e atenção e só obtém êxito ao ameaçar o cancelamento do ensaio da peça.

(Prof) – *Vamos descobrir juntos o que está faltando nesse texto! Ele ficou bem legal, mas precisa melhorar.*

No mesmo lugar em que havia transcrito o texto do aluno são feitas modificações apagando e corrigindo os erros e acrescentando palavras para tornar o significado mais completo. Essa correção, mesmo sendo feita com giz de outra cor, deixa a escrita visualmente muito confusa, de difícil apreensão pelos alunos, que não se envolvem inteiramente. Acabada a correção, todos já estavam prontos para ensaiar e os textos já haviam sido recolhidos pela professora. Nessa hora, a mobilização foi geral. Até mesmo os alunos mais dispersos, desinteressados e agitados se voltaram para a atividade. O pequeno burburinho que houve, se verificou pelo fato de todos estarem ocupando um espaço pequeno entre as carteiras e o quadro de giz. Talvez se fosse feito um círculo no fundo da sala (onde há mais espaço) com improvisação de um palco (delimitação do espaço ocupado pelos personagens) a organização seria maior.

Segundo depoimento da professora, a peça foi adaptada por ela, que mimeografou o texto e dividiu as falas entre narrador e personagens. Todos tinham um papel e receberam suas falas para decorar em casa. O final da peça foi discutido em classe, entre professora e crianças, partindo da idéia de um aluno.

Em uma atividade de dramatização se torna clara a existência de interlocutores e de um porquê para as ações. O OUTRO é membro integrante de todo o processo. Nesse momento, as crianças têm oportunidade de se expressar de forma mais global e espontânea (ainda que sigam um script, os gestos, a entonação, o olhar, a emoção são inteiramente seus, marcadores da própria subjetividade); há, também, uma finalidade clara e instigante para todo o empenho. Precisam ser claras e elaborar bem o discurso para garantir a comunicação. Além disso, estão fazendo algo diferente do cotidiano escolar centrado em cópias e deveres. Interessante que mesmo sendo no fim do dia, quando todos deveriam estar cansados, houve uma concentração de esforços para trabalhar interagindo ativamente com o outro, falar e ouvir, prestar atenção, não dispersar. Caso contrário, não seria possível apresentar a peça, que era um desejo coletivo. A agitação demasiada observada nas atividades anteriores se converte em criação e desejo de se expressar.

Isso nos faz pensar sobre a questão da indisciplina em sala de aula. Não é raro escutar professores caracterizarem suas turmas de indisciplinadas e agitadíssimas e, muitas vezes, elas os são. Mas seria interessante buscar as causas dessa indisciplina e oferecer alternativas para canalizar a agitação promovendo, ao mesmo tempo, produção de conhecimentos. Retomando a atividade narrada, a preparação da peça “A Bela Adormecida” poderia fazer parte de um projeto maior que culminaria na sua apresentação, um projeto que envolvesse não apenas a montagem da peça, mas uma série de atividades integrando as áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, por exemplo, poderia haver espaço para produzir textos recontando a história, escrever as próprias falas, dar sugestões, ouvir as idéias dos colegas, encontrar caminhos para tornar o texto mais claro. Para isso, as aulas de produção de texto não podem ser calcadas apenas na preocupação ortográfica e estrutural; é fundamental que haja interlocução. Leitura e escrita só se realizam como produção de sentidos se há um forte teor de desejo

permeando suas ações na direção de um OUTRO com quem interage ou que venha a interagir. Da leitura e da escrita para o OUTRO se aprende e se pensa sobre o que se lê e se escreve em situações concretas, com objetivos definidos, implicando, nesse processo, um trabalho árduo de reflexão sobre a língua, de elaboração do pensamento e sua representação escrita, de confronto sócio-ideológico, ortográfico, gramatical.

### **4.3. O Compromisso Político nas Escolas Públicas**

*Eles não têm vivência, gente!*

*Eles não têm vivência...*

No item anterior, me preocupei em destacar situações que fizessem pensar sobre as formas discursivas em atividades de aquisição da língua escrita e suas implicações na produção de conhecimento. A partir de agora, gostaria de trazer uma reflexão sobre o compromisso político implícito ou explícito nas aulas de ensino da língua materna, nas escolas públicas. Inicialmente, não era objetivo desta pesquisa trazer, num item exclusivo, essa discussão, mas a permanência no campo, as observações e os diálogos aí travados, me fizeram perceber sua relevância e sua relação com a questão maior: dialogismo e estética na aquisição da língua escrita.

No item 3.2, descrevi três fragmentos de aula observados na turma C (ano I do 1º ciclo do Ensino Fundamental), na escola II. Volto, agora a esta turma, entretanto, me detenho em depoimentos espontâneos da professora e em fragmentos de suas falas em situação de entrevista.

Nos dois primeiros dias de observação na turma C, em conversa informal com a professora, durante as aulas, pude colher dois depoimentos importantes para a reflexão que agora se estabelece.

*Eu tenho na turma três grupos: um totalmente alfabetizado; outro caminhando como eu esperava – com certa dificuldade, mas caminhando; outro muito difícil, que ainda é pré-silábico. Eles sentam de acordo com a preferência. Os mais espertos se procuram. Os que têm mais dificuldade eu costumo colocar perto dos mais espertinhos para aprenderem juntos. Esse, aquele e aquele de blusa vermelha..., eles que*

*são do abrigo, têm muita dificuldade e preguiça. Nunca querem e não vão participar das aulas de apoio. Hoje a turma está noventa por cento mais tranqüila do que antes. Eles eram impossíveis.*

Nessa escola, as turmas recebem crianças que são atendidas em um abrigo numa rua próxima. São crianças que têm família, moram com os pais, mas passam parte do dia no abrigo e parte na escola. Uma das crianças apontada pela professora como preguiçosa, com extrema dificuldade de aprendizagem e identificada como pertencente ao abrigo, logo após esse depoimento, desiste de fazer um exercício em uma folha mimeografada (Texto RATO DANADO, relacionado no item 3.2.), joga sua folha no chão, fica abaixada com a cabeça apoiada na cadeira, enquanto alguns colegas de seu grupo seguem fazendo o exercício.

No segundo dia de aula, fiquei sabendo que a professora desta turma trabalha em outro colégio no turno da manhã. Ela é contratada por uma escola da rede pública federal que atende, em sua maioria, crianças de classe média. No primeiro ano de contrato (2001) a professora trabalhou com uma classe de alfabetização, seguindo a turma, no ano seguinte, para a primeira série (essa escola segue um sistema seriado de ensino). Nesse mesmo dia, obtive o seguinte depoimento:

*Aqui, o trabalho é bem diferente. Sofri muito no começo. Demorei a me adaptar. Tive que mudar completamente o trabalho. Lá no outro colégio, as crianças entendiam a proposta, se aventuravam na escrita. Até os mais pobrezinhos conseguiam. Os pais entendiam. Aqui não. Aqui as crianças se recusam a escrever como sabem, exigem um trabalho silabado. Então eu misturo o texto com as sílabas. Eles não conseguem identificar palavras no texto se não houver um modelo. Os pais me perguntam quando é que eu vou usar as cartilhas distribuídas para as escolas... A concentração deles é pequena, não dura mais que uma hora e meia... Eu tenho alguma dificuldade... Estou procurando o caminho...*

Era o primeiro ano da professora no município, mas ela trazia em sua bagagem mais recente a experiência de alfabetizadora na *outra escola*: uma escola federal, pública, destinada aos filhos da classe média. Nessa instituição era possível trabalhar como acreditava que, segundo pistas encontradas em seus depoimentos, consistia na escrita espontânea e na utilização de textos. Na escola da classe média, as crianças e os pais permitiam a realização de um trabalho mais

voltado para a produção de conhecimentos. Na escola municipal, esse mesmo trabalho não era possível, nem crianças nem pais entendiam a proposta e, tamanha era sua força, que impediam sua concretização. Nela, segundo a professora da turma C, encontramos crianças carentes, com passagem por abrigos, com pouca concentração, impossíveis. Logo, não se esperava muito de seu desempenho. Nesse discurso, é possível perceber que a justificativa para o fracasso das classes populares, em atividades de aquisição da língua na escola, se fundamenta no binômio diferença / incompetência, apesar de tantos estudos da sócio-lingüística comprovarem que ser diferente não é ser desigual ou incapaz. Nessas falas, transparecem a dificuldade de trabalhar com um universo distinto daquele em que o professor tem como referência e a busca de soluções que, na verdade, aprofundam o problema, uma vez que não revelam sua causa: *crianças pobres e carentes não entendem uma proposta de trabalho emancipatória. Não se pode esperar muito delas. Com isso, resta a permanência, é isso que elas exigem.* Diante de tal quadro, onde o compromisso político da escola pública destinada às classes populares? Quem tem voz nesse espaço? O que é ter voz nesse espaço? Quem realmente determina o tipo de trabalho que aí deve ser desenvolvido? A serviço de que política se desenvolve esse tipo de trabalho?

Gostaria de trazer outros depoimentos sobre o mesmo assunto, emitidos em situação de entrevista pela professora da turma em foco, no final do ano letivo. Faço questão de trazer fragmentos extensos desses depoimentos devido à pertinência dos mesmos.

*Quando comecei (a trabalhar no município), no final do ano passado (2001), fui para Santa Cruz, e a realidade era muito pior do que nós vemos aqui. Se a gente hoje tem uma clientela carente, lá era muito pior. Eu tenho problemas de aprendizagem na minha turma, sim, mas, pelo menos, dá para a gente levar. Lá, não dava para levar. (...) Isso era uma lotação provisória, graças a Deus, e em fevereiro (2002) eu vim para cá. Fui bem recebida, fui bem apoiada... Mas o trabalho com o ano I (Classe de Alfabetização), eu senti um pouco de dificuldade... porque... eu senti que as crianças não tinham interesse. No início do ano, eu comecei com uma turma de vinte e seis crianças boas. Crianças boas! Mas aos poucos essa turma foi diminuindo, eu fiquei doente, tive dengue, fiquei vinte dias de licença. Quando voltei, minha turma tinha dezenove crianças. Bem, a minha turma estava com dezenove, a turma da manhã estava com vinte e pouco, eram duas turmas de manhã... houve uma ordem da Secretaria (Municipal de Educação) para que uma turma fosse eliminada e se juntasse às outras. E foi complicado porque eu recebi um grupo de crianças que vivem juntas o dia inteiro, porque vem do abrigo aqui*

*próximo, que têm conflitos no abrigo e, às vezes, vêm resolver na sala de aula, que são carentes, que não têm interesse, que têm uma rotina diferente... E isso chocou... No início, você via claramente duas turmas dentro de uma só. Eu tive que voltar o trabalho todo, parei a alfabetização para fazer um trabalho de relacionamento e integração.*

*Como eu trabalho no X (colégio em que a professora trabalha no turno da manhã) e acredito nessa filosofia de letramento..., eu acho que a criança tem que ter uma leitura de mundo. Ela tem que ter o conhecimento do mundo, tem que se interessar pelas coisas, até para você partir para um lado mais... pedagógico, na sala de aula. E você via que aquelas crianças não queriam aquilo.*

*Além das dificuldades, porque elas têm uma dificuldade muito grande, tem essa resistência de não querer aprender. O porquê, eu não sei... Eu tenho uma na minha sala que quando ela percebe que não vai conseguir fazer, ela abaixa a cabeça e dorme. Eu acho que é auto-estima. Então, a proposta, ela teve que mudar um pouco. Houve dias que eu parti para a silabação mesmo, para tentar alcançar essas crianças... E não cheguei ao final do ano com a proposta que eu tinha no início, que era eles estarem escrevendo textos sozinhos. Eu consegui, no máximo, produção de frases. As crianças com mais dificuldade, elas até reconhecem as palavras, mas têm umas que não sabem os nomes das letras direito. E você trabalha o alfabeto o tempo todo, pesquisa..., mas eu acho que aquilo ali para eles não tem sentido, sabe, não é parte da vida deles. Então, o que eu acho que ocorre no Município é isso: você trabalha com uma comunidade mais carente, você dá de cara com isso.*

*Eu conversei com a menina que toma conta deles lá (profissional do abrigo responsável pelas crianças que freqüentam esta turma)(...) e ela mesma me falou que esta turma é a mais difícil que ela já teve lá em, eu acho que, treze anos que ela trabalha lá. Eu acho que a vida está tão complicada que as coisas, agora, só tendem a piorar... É muito estranho você ter um grupo grande, eu acho que é um grupo grande mais de dez crianças, todas com praticamente a mesma personalidade, com a mesma atitude, com a mesma postura, e ... não querendo nada... E todos são do mesmo lugar, infelizmente, todos moram no Turano, na Mangueira... devem viver coisas muito complicadas.*

Nesses relatos, é possível perceber uma forte crença na incapacidade das crianças. Por viverem em realidades distintas da que a professora elege como modelo (por, muitas vezes, ser a sua própria realidade), por levarem conflitos adversos para sala de aula, por serem *carentes* e *desinteressadas* impõem um outro ritmo e formato ao trabalho. Estas crianças são investidas de uma força tão grande que levam a professora a trabalhar de uma forma que não considera a melhor, porque seus alunos assim o exigem. As dificuldades são intransponíveis. A esses alunos só resta um trabalho menor pois, segundo a

professora, são resistentes e não têm auto-estima. Uma realidade adversa e inexorável é traçada. Será mesmo?

Faço agora um breve intervalo na análise da entrevista, sem perder de vista a discussão em foco, para relatar uma situação que me fez pensar sobre a possibilidade de trabalhar discursivamente, na aquisição da língua escrita, com qualquer criança, pertencente a qualquer classe social.

No mesmo dia em que realizei a entrevista com a professora da turma C, fiquei no pátio da escola aguardando a sua chegada. Enquanto isso, algumas crianças me cercaram para conversar. Eu estava com um jornal na mão e folheava uma revista anexa ao jornal. Dentre as crianças que se aproximaram de mim, estava a aluna em quem eu presenciei, em várias situações de classe, o desinteresse pelas tarefas (a mesma aluna que a professora relatou, na entrevista, que não fazia os exercícios e ficava de cabeça baixa). Dentre outras coisas, as crianças me perguntaram o que eu tinha lido no jornal e o que havia naquela revista. Uma delas identificou na capa da revista a foto de um conjunto de cantoras que vinha fazendo enorme sucesso entre o público infantil. Na mesma hora, essa criança pediu para eu dar aquela foto para ela. Diante da minha atitude positiva, a aluna identificada como *aquela que nunca tinha interesse em qualquer atividade de sala de aula* pediu para eu também dar aquela foto para ela. Como não havia duas iguais, propus que procurássemos, juntas, na revista, outra foto interessante. Conforme procurávamos, líamos algumas notícias (que eram todas sobre a programação cultural da cidade do Rio de Janeiro, naquela semana) e fazíamos comentários. Muito do que estava escrito e anunciado chamou atenção dessa aluna, despertou seu interesse porque, como declarou, já tinha visto na televisão.

De certa forma, essa situação entra em confronto com a fala da professora, quando afirma que seus alunos, na escola municipal, não querem um trabalho voltado para a leitura de mundo, para as discussões de fatos cotidianos. Partir de uma conversa informal, como a que ocorreu entre as crianças e eu, aparentemente sem importância, em atividade consistente em sala de aula, pode

oferecer inúmeros recursos para um trabalho interdiscursivo na aquisição da língua escrita.

*Uma coisa que eu senti muita diferença (em relação ao trabalho desenvolvido na outra escola) foi das discussões. Nesta turma (no Município) eu não podia levar discussão para eles, sabe... Levantar questões para serem discutidas em sala... Você via um grupo de cinco ou seis participando do debate, e outros aproveitavam aquele momento para fazer outras coisas. Enquanto na outra escola eu tinha que cortar porque eles só queriam falar. E tudo era motivo para falar, questionar... (...) Eu não sei se é outra criação, se é outro ambiente, se é a escola...*

*Eu acho que são coisas políticas que atrapalham o trabalho, e aí..., não sei... Eu acho que existe alguma coisa, porque... essa questão da carência, do social, isso você vê que atrapalha... Você mostrar para uma criança uma figura, pedir para ela falar sobre aquela figura e ela não consegue te dizer nada... (...) Eu chego de manhã, no outro colégio, com o menino contando que no dia seguinte que estreou Harry Potter, a mãe levou para ver Harry Potter, depois eles foram no “Parque da Mônica”..., e eu chego aqui na segunda-feira, de tarde: – Ah, meu tio morreu! Levou um tiro... São realidades muito diferentes. E acho que é por isso que, hoje, eu me contento, eu estou quase satisfeita com o resultado obtido. Crianças que não liam nada, hoje, conseguem, pelo menos, identificar as letras do nome, escrevem e, às vezes, reconhecem as palavras, só não sabem direitinho se é aquela letra ou não: – Ah, é com M? É MACACO, tia? Bom, eu acho que já é uma vitória para eles. Agora, que tem que haver um investimento, aí, nessa área social, isso tem...*

Por que será que estas crianças de classes populares têm dificuldade de se expressar em sala de aula? Quais as causas dessas dificuldades que interferem na realização de um trabalho discursivo com a língua? Quando uma criança não consegue falar sobre uma figura que lhe é mostrada, é sinal de que ela não tem vivência e por isso não tem o que falar, ou sinal de que aquela figura não lhe diz nada? Morar em áreas marginalizadas e conviver com situações de riscos é ser incapaz de produzir discurso? Por que não trazer para o debate, em sala, essa vivência? Por que não falar, ler e escrever sobre ela? E, ao mesmo tempo, por que não trazer o sonho, a ficção, a fantasia, a linguagem lúdica dos textos literários para as atividades de aquisição da língua? A brincadeira, o jogo, a imaginação, os simbolismos literários não fariam parte da vivência e das necessidades de qualquer criança em qualquer lugar do mundo?

Diante do que foi exposto, e tendo em vista uma proposta de trabalho com a língua centrada na interdiscursividade e na produção de conhecimentos de forma democrática, gostaria de pensar sobre a necessidade de tentar perceber que criança é essa que chega na escola para iniciar seu processo de alfabetização. Que leituras ela traz do seu mundo e que mundo é esse. Que signos compõem e se materializam na formação da consciência dessa criança? Nesses signos estão suas crenças, seus valores, suas formas de conceber a vida e as pessoas. Esses signos trazem as marcas da sua vivência. É por seu intermédio que a escola será capaz de identificar que sujeito é esse que ocupa seus espaços.

*(...) um sujeito constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções.* (Geraldi, 1999, p.20)

Por meio desses signos, gerados no ambiente social imediato e confrontados com tantos outros ao longo de diversificadas experiências, a consciência vai se alimentando e se consolidando numa íntima relação com o discurso e sua produção histórica. É a fala interdiscursiva interferindo na formação da consciência e ambas agindo sobre o mundo, marcando a existência para, em seguida, receberem as marcas dessa nova realidade transformada ao longo da História. É nessa cadeia que se forma a consciência dos sujeitos. Quando a criança chega na escola, provavelmente, já participou e vem participando em seu meio de diferentes contatos que se desenvolvem nessa cadeia, que povoam a sua vida. O que leva, então, o professor que trabalha com as classes populares afirmar, enfaticamente, que crianças a elas pertencentes não têm vivência? Este seria um deflagrador da dificuldade, que ainda permeia nossa sociedade e suas instituições, em lidar com parâmetros distintos daqueles eleitos pela cultura padrão oficial. Crianças que trazem em seus discursos as referências a um outro modelo cultural sofrem (e são levadas a calar) quando não se reconhecem, nessas referências, manifestações válidas e ricas de uma cultura real, que promove saberes e que pode contribuir na formação de novos olhares e modelos. Ainda é possível verificar a cisão entre a cultura das classes populares e a cultura oficial da elite. Cisão perigosa e catastrófica quando age preconceituosamente nas salas de aula em

atividades de aquisição da língua escrita. Por que uma criança que se manifesta, argumenta, critica, conta história entre seus pares, quando chega na escola, é considerada incapaz de aprender a própria língua, da qual já faz uso?

Trago essa discussão por considerá-la de fundamental importância em qualquer estudo sobre alfabetização e sobre a produção de conhecimentos nas atividades de aquisição da língua escrita. Quando se defende uma escola pública comprometida politicamente com as classes populares, que valorize a sua linguagem e os seus modelos culturais nas aulas de ensino da língua materna, não se pretende, apenas, permitir a tomada de conhecimento de uma cultura alijada pelo modelo oficial, dar voz àqueles que não têm espaço de expressão na sociedade como um todo. Mais do que isso, trazer para a escola pública a fala de seus alunos é condição fundamental para produção de sentidos na aquisição de qualquer conhecimento. A grande dificuldade de êxito das classes populares nos bancos escolares não poderia estar calcada em uma questão de linguagem? Quando uma determinada classe social domina as instâncias públicas de utilização da língua e determina a existência de um único sistema de referências culturais, nessas instâncias, age de forma contrária à democratização dos saberes.

A escola é uma das principais instâncias públicas de uso da língua a que a criança tem acesso (Geraldí, 1999). Antes de ocupar esse espaço, ela já agia como locutora e interlocutora em situações familiares e privadas. É esta experiência lingüística que é levada para a sala de aula, e é a partir dessa experiência que se dá a formação da consciência, a apreensão de modelos culturais, a valorização de determinados conteúdos. Estas já são experiências de construção de conhecimentos tão válidas quanto as demais disseminadas em outras instâncias. Não cabe à escola transmitir monologicamente um saber universalmente produzido. Esse saber universal, produzido e acumulado no decorrer de um longo processo histórico, é fruto de muitos saberes que se elaboraram e reelaboraram no confronto. É no confronto que se instituem os saberes, por isso sua produção e compreensão se dá num processo dinâmico. Perceber a fala do aluno que chega aos bancos escolares e valorizá-lo no processo de tomada de conhecimento seria, de certa forma, perceber esse confronto e essa dinamicidade.

#### 4.4 A Dimensão Estética no Ensino da Língua

*Vocês já terminaram o dever?*

*Então, vão pegar um livrinho.*

Até então, me detive em discutir as formas discursivas em sala de aula, sua relação com o processo de produção de conhecimentos e a necessidade de democratização desse processo, defendendo sua valorização em atividades de ensino de língua materna, nas escolas públicas de forma geral. Pretendo desenvolver, agora, um novo eixo, na análise das observações, enfatizando a dimensão estética naquelas atividades, sem deixar de associá-la a produção de sentidos e de saberes.

Esse novo eixo terá como apoio a discussão sobre atividades realizadas com livros literários ou histórias literárias (sem uso do livro) e o trabalho realizado nas salas de leitura nas duas escolas. Volto, neste momento, a descrever situações observadas nas turmas A e B (Educação Infantil) e na turma D (Ano II do 1º ciclo do Ensino Fundamental). Além disso, trago depoimentos da professora de sala de leitura, que é a mesma tanto na escola I quanto na escola II.

Na turma A, as atividades sempre têm início na *rodinha*. As crianças chegam do pátio formadas, penduram suas sacolas nos cabides e já se posicionam em círculo em determinado local da sala. Crianças no chão, professora numa cadeira: cantam algumas músicas (todos os dias são cantadas as mesmas músicas) para confraternizar o grupo, há conversas sobre o tempo, sobre o dia e sobre o calendário. Esta atividade é sempre a mesma, segue sempre uma seqüência rígida, não há momentos, nela, em que as crianças falem de si espontaneamente (embora algumas crianças burlem essa regra e façam isso paralelamente ao controle da professora). Em seguida, é lançada uma proposta nova de trabalho ou é dada continuidade a um trabalho já iniciado no dia anterior. A professora explica todos os passos e as crianças se dividem livremente pelas mesas, em grupo, para executar as tarefas. Esta é uma etapa do trabalho que consiste em atividades orientadas. Geralmente são dobraduras para serem pintadas

e compor um painel ou uma maquete, técnicas de pintura, exercícios mimeografados sobre numerais, atividades sobre vogais. Terminada a etapa orientada e recolhidas as tarefas, as crianças têm liberdade para escolher atividades livres em grupos, com possibilidade de rodízio: recorte e colagem, massinha, pintura, desenho. Quando estas se esgotam, é hora de jogos e brincadeiras, ainda dentro da sala. A turma se divide, espontaneamente, entre meninos e meninas. Estas brincam de casinha e, aqueles, de carrinho e super-heróis. Estas etapas do trabalho se desenrolam entre 13h e 15h. A partir de então, todos vão para o recreio, para o parquinho e aula de artes ou sala de leitura. Durante as observações, alguns aspectos me chamaram bastante atenção: a ênfase quase que majoritária dada às atividades plásticas e a jogos e brincadeiras livres, o pouco diálogo entre professora e crianças (o “diálogo” vinha sempre atrelado à explicação das tarefas, à queixas, broncas, fiscalização e castigos) e ausência de manuseio de livros literários dentro de sala. Todos os dias as crianças tinham horário livre para brincar (horário que a professora utilizava para organizar o material das crianças ou o seu armário) mas não havia um momento de contação de histórias, pelo simples prazer de contar e ouvir, e de manusear livros. Essa era uma tarefa destinada à sala de leitura, que se encarregava de receber as crianças uma vez por semana, durante meia hora. Entretanto, nos dias em que observei esta turma, ela não freqüentou a sala de leitura nenhuma vez.

Os poucos livros que havia na sala pareciam não despertar interesse, pois, não pude observar nenhuma criança se dirigindo a eles. Ficavam alguns poucos exemplares em uma mesinha perto da entrada e, no alto de uma estante, havia uma caixa, também, com vários livros enfileirados, mas nunca observei qualquer criança solicitar o uso deles.

No primeiro dia de observação, nesta turma, pude acompanhá-la a um evento de contação de história, na sala de música, com duas senhoras que trabalhavam com histórias da tradição oral. Nesta atividade foram usados bonecos, máscaras, cenários, cd..., mas em nenhum momento se mostrou ou fez referência aos livros em que as histórias estavam registradas. Estas, antes de serem contadas, eram detalhadamente explicadas, com receio de não haver algum entendimento. Ao voltar para sala, a professora fez uma breve lembrança da

atividade, mas não falou nada sobre livros e autores que registraram as histórias narradas anteriormente.

Paralelamente a este cenário, verifiquei que as crianças buscavam espaços para contar as próprias histórias inventadas durante as brincadeiras nos horários livres, dentro de sala ou no parquinho. Ao contar essas histórias, as crianças passavam a incorporá-las, se transformavam em personagens, aproveitavam a liberdade e a relativa ausência da professora para se manifestarem, para investir suas ações de sentimentos peculiares, para serem algo a mais do que eram (independentes de rótulos e estereótipos classificatórios) e para estarem em um lugar diferente daquele em que realmente estavam: eram criações e transgressões que se realizavam na e pela palavra.

Na turma B, as conversas entre professora e alunos se estabeleciam num tom mais amistoso e negociador, sem tanta imposição. Pude observar, nos murais e no bloção, o registro de atividades que, provavelmente, se desenvolveram em situações discursivas, com base em troca de idéias e depoimentos entre as crianças e entre eles e a professora: *O Brasil que nós queremos; O meu pai é assim; A família que eu tenho...* Esta turma inicia o dia em atividades externas, no pátio e no parquinho. Após o recreio, às 15 horas, ela se dirige para a sala e inicia esse momento da mesma forma que a turma anterior (canta, fala do tempo, do dia, dos acontecimentos...), com a diferença de que é mais estimulada a falar, a responder questões, a interagir entre si; o que faz com prazer e com facilidade no exercício de escuta. Em relação às atividades seguintes, foi possível perceber uma similitude com a turma A: grande ênfase em atividades plásticas; um horário livre em grupinhos que se revezavam entre massinha, recorte e colagem, pintura e desenho; um horário livre com jogos e brinquedos. A professora também aproveita o período em que não está dirigindo as tarefas para organizar e preparar o material, resolver problemas de coordenação (pois acumula, nessa escola, duas matrículas: em uma é professora e em outra, coordenadora).

Quanto aos livros, em sala de aula, recebem quase o mesmo tratamento verificado na turma A: numa pequena estante próxima à entrada da

sala, são dispostos alguns livros pelos quais nunca observei uma procura voluntária das crianças. Dentro de um dos armários existe uma caixa contendo alguns livros distribuídos pela CRE e pelo MEC para as salas de leitura que, segundo a professora, em determinados momentos podem ser usados pelas crianças. Não observei nenhuma atividade em que esses livros tenham sido manuseados.

Entre uma atividade e outra, meninas e meninos sentavam perto de mim, perguntavam o que eu escrevia e porque eu tinha sempre livros e jornal na mão, o que tinha escrito neles, se interessavam pelas imagens, reconheciam fotos. Havia, também, um grande interesse em saber coisas sobre a minha vida e, sem esperar resposta, contavam fatos da própria rotina e dos familiares. Havia muita vontade de falar e muitos eram os momentos de interlocução espontânea.

No período em que observei esta turma, pude presenciar duas atividades de produção de texto. Uma era baseada em *origami*: as crianças, em roda, faziam, junto com a professora, no chão, a dobradura de um cachorro, com ênfase nos nomes das formas geométricas que surgiam a cada etapa. Concluída a dobradura, todos foram para seus lugares nos grupos, colaram a dobradura numa folha de papel ofício, coloriram e depois, individualmente, narraram para a professora a ação que aquele cachorro estava fazendo para que fosse registrada na folha, ao lado da dobradura. Embora o registro tenha sido uma atividade particular entre cada criança e a professora, muitas repetiam o mesmo modelo de frase e o seu conteúdo; muitas, também, não tinham o que falar, não estavam motivadas e tiveram que ser orientadas quase que integralmente pela professora. A outra atividade foi observada na última semana de aula, próxima à comemoração do Natal. Consistia em escrever uma carta para Papai Noel: foi distribuída uma folha de papel ofício, as crianças teriam que escrever na parte superior o nome PAPAÍ NOEL, escrito no quadro pela professora com a participação de algumas crianças que tentavam soletrar. Embaixo, ocupando a parte central da folha, seriam desenhados os presentes desejados. No final de tudo, a criança escreveria o seu nome. Não houve uma preparação mais detalhada para a atividade; não se conversou sobre cartas, sua estrutura, suas funções...; não se discutiu a compreensão sobre o Natal trazida pelas crianças, seus significados. Enfim, aquele

era um dia reservado para fazer trabalhos, sobre o tema natalino, para serem colocados no envelope que as crianças levam periodicamente para casa com todas as tarefas realizadas na escola. Enquanto a turma fazia a carta para Papai Noel, a professora confeccionava outro material que seria utilizado ainda naquele dia, e como ela percebeu que muitos alunos não compreenderam a atividade da carta (muitos desenharam um Papai Noel, copiaram seu nome ao lado do desenho e assinaram o exercício na parte inferior da folha, numa das extremidades, como faziam com todas as atividades de desenho) dava dicas e orientações do lugar em que se encontrava.

Gostaria de relatar outra atividade observada, ainda na turma B, desta vez voltada para a produção oral. A escola completou oitenta anos no início do mês de dezembro. Em função do significado desta data, foram preparadas comemorações entre professores e funcionários e entre estes, alunos e comunidade. Os preparativos não se restringiram à confecção de enfeites, murais e números artísticos das crianças, houve, também, a preocupação em contar a história da escola e convidar ex-alunos e parentes dos patronos da instituição para darem depoimentos. Toda a escola se mobilizou e uma das principais responsáveis pelo evento foi a professora da turma B. No dia seguinte à comemoração, a atividade inicial, nesta turma, foi conversar na rodinha sobre tudo que ocorreu no dia anterior e relembrar um pouco da história da escola. As crianças estavam muito motivadas, se ouviram com interesse, falaram com empolgação. Aliás, uma das características que mais me despertou a atenção foi a necessidade que a turma demonstrava de falar, de trocar idéias. Enquanto faziam as atividades, interagiam, muito, verbalmente.

Pude presenciar uma aula desta turma na sala de leitura e foi a própria professora da turma que levou as crianças e fez a contação. As crianças, logo que chegaram, sentaram no centro da sala, sobre um tapete emborrachado e esperaram a professora contar uma história, pertencente a uma série, sobre as características dos animais. Não houve, por parte da turma, iniciativa em mexer nos livros das estantes, nem no início e nem depois da contação; não havia também, dentro do conjunto de livros enfileirados nas estantes, uma seleção que pudesse ser manuseada pelas crianças. A turma ficou nessa sala,

aproximadamente, vinte minutos, tempo suficiente para se organizar no espaço, escolher a história, dentro de um leque de opções oferecido pela professora (todas sobre características de animais), ouvi-la, responder algumas perguntas e se dirigir para sala de música para assistir a uma apresentação sobre cuidados com o corpo, com estagiárias e profissionais de saúde. Na sala de leitura há uma “boca de cena” para realização de teatro de fantoches; perguntei a uma criança se elas costumavam se apresentar. Ela me respondeu negativamente: *é muito alto, só as tias podem usar.*

Houve uma situação, ainda com a turma B, que diz respeito diretamente ao uso do livro literário. No dia em que estavam fazendo a carta para Papai Noel, conforme acabavam a tarefa, as crianças poderiam brincar na sala (enquanto a professora recortava enfeites de anjinhos em cartolina que seriam pintados pela turma). Uma das brincadeiras se transformou em briga: a professora interrompeu o que estava fazendo, reprimiu a briga e ordenou que as crianças envolvidas nela pegassem um “livrinho” para ler. Apenas um aluno acatou a ordem, pegou um “livrinho”, folheou rapidamente e o devolveu ao lugar para brincar com os jogos que haviam sido dispostos numa mesa.

Na turma D (Ensino Fundamental) um fato bastante semelhante me chamou a atenção. Dois alunos, após terem seus exercícios corrigidos pela professora, estavam fazendo bastante barulho brincando pela sala.

(Prof.) – *Vocês já terminaram o dever? Então vão pegar um livrinho.*

A ordem não foi acatada e a professora entrevistou novamente:

(Prof.)– *Vão pegar um livrinho para ler ou, então, brincar baixinho lá atrás.*

As crianças optaram pela segunda alternativa mas, em breve, ocuparam novamente a sala com brincadeiras barulhentas, atrapalhando quem não tinha terminado o exercício.

Ainda, na turma D, pude observar outra cena de uso do texto literário. Era um dia chuvoso e apenas um terço da turma estava presente.

Conforme as crianças terminavam uma tarefa (produção de texto baseada em uma seqüência de três quadrinhos do *Cebolinha* para fazer a descrição de cada quadrinho), iam ocupando os espaços da sala com brincadeiras. A professora entrevistou dizendo que não queria ninguém brincando mas, sim, pegando um “livrinho” para ler, cada um no seu lugar. Poucas crianças acatam a ordem, mexem na caixa de livros, mas não escolhem nenhum. Quando todos terminam os textos e entregam à professora, uma aluna mostra um livro que foi emprestado na sala de leitura e pede para ser lido para a turma. A professora disse que não o conhecia e perguntou se a turma queria ouvir aquela história. A maioria disse que não, mas a professora, assim mesmo, disse que sim, que eles iriam gostar muito.

Antes de iniciar a leitura, anunciou que como o dia estava chuvoso, não haveria recreação, mas, nesse horário, todos iriam brincar com os jogos que ela havia trazido. Como a turma havia rejeitado a primeira opção de leitura, foi escolhido um outro livro, também trazido por um aluno, da sala de leitura. A professora exigiu silêncio, disse o nome do livro, do seu autor, iniciou a leitura, que, por vezes, era interrompida para fazer algumas perguntas sobre o que já havia sido lido e o que poderia acontecer em seguida. A turma se mobiliza para a atividade. Ao terminar a primeira história, uma aluna solicita que seja contada outra. A professora diz que, por estar chovendo, o dia era excelente para contar e ouvir histórias. Faltavam, então, dez minutos para o recreio quando iniciou uma nova leitura, mas, desta vez, não havia mais mobilização, a turma se dispersa e não ouve mais a professora. Esta se aborrece, diz que não vai contar mais nada, que cada um deve pegar o livro que deseja e ler no próprio lugar, silenciosamente. Somente alguns alunos seguem o solicitado. Muitos conversam, brincam e se preparam para o recreio.

Diante dos relatos, gostaria de fazer algumas reflexões. É possível identificar um lugar definido para o texto literário em sala de aula? Há uma política de leitura literária estabelecida de forma clara nas atividades pedagógicas? É possível esperar dos alunos uma relação íntima, prazerosa e desafiadora com os livros quando parece que o professor não a tem ou, se tem, não demonstra ter? Em algumas falas e pequenos gestos, o livro literário foi identificado, na sala de aula, como um passa-tempo bom para um dia chuvoso em que muitos alunos faltaram,

e oportuno quando sobram alguns minutos para o deslocamento para o recreio. Quando não há o que fazer, contar uma história é a melhor opção. Ou, então, quando há brigas e desentendimentos entre alunos, finaliza-se uma repreensão com a seguinte ordem: *vai pegar um livrinho para ler no seu lugar*. Na atividade em que usou a literatura dos quadrinhos para a produção de textos (turma D), o fez sem preocupação em explorar seus aspectos literários, sem discutir a relação imagem/texto escrito, sem referendar a fonte, distante do suporte original (o próprio Gibi). Por que não usar textos literários de diversos gêneros para estimular discussões nas rodinhas? Já que as crianças gostam tanto de falar, porque não aproveitar esse material verbal que já é trazido de casa e enriquecê-lo interagindo com as falas e pensamentos de diversos autores? Por que não aproveitar este material para explorar o que há de literário nele? Afinal, as crianças já chegam na escola conhecendo histórias, cantigas de roda, acalantos, parlendas... Por que não contar mais e mais histórias e fazer do momento de contato com o livro uma atividade consistente, com um fim claro e determinado para professores e alunos, abrindo espaço para registros, recontagens, reescritas, interlocuções, debates, discussões sobre ortografia, sintaxe, múltiplos sentidos...? É importante perceber que a professora da turma B gosta de pesquisar, vem resgatando a memória e a história da escola, gosta de escrever, está registrando esta história, tem o hábito e o prazer da leitura literária (o que foi declarado em entrevista), mas, assim mesmo, não pude observar a partilha desse interesse e desse sentimento, de forma intensa, em suas aulas. Nelas, parecia haver sempre a preocupação em cumprir tarefas, em realizar atividades sucessivas sem uma mobilização forte em envolver literariamente essas atividades, sempre que possível e oportuno.

Após descrever algumas formas de utilização do texto literário em sala de aula, pretendo falar especificamente sobre a sala de leitura. As duas escolas apresentam esse espaço e a professora que o dinamiza é a mesma. Em ambas, a sala de leitura possui um acervo vasto, diversificado, com autores e editoras que se preocupam em oferecer ao público infantil textos inteligentes em livros bem feitos, bem ilustrados, de qualidade literária considerável. Textos em que os leitores são levados a refletir sobre sua condição cultural, social, sobre seu próprio universo infantil por meio de linguagens que remetem a imagens pessoais em confluência com outras disseminadas coletivamente, ao longo da história. Ao

interagir com esta modalidade de livros, a criança pode se apropriar de diferentes discursos, encontrar formas e espaços para se expressar, agir como locutora e interlocutora, estabelecer relações entre o já visto e o novo, assumir a condição de protagonista ao produzir sentidos numa relação dialógica. A maior parte dos livros que compõem os dois acervos (da escola I e da escola II) oferece essas possibilidades, no entanto, mesmo estando sob a tutela do mesmo professor, o trabalho realizado nas duas instituições apresenta peculiaridades que marcam algumas diferenças. Essas peculiaridades só puderam ser percebidas por meio de depoimentos em entrevistas com a professora da sala de leitura, pois não pude observar nenhuma atuação, nesse espaço, com as turmas de Educação Infantil e apenas duas, com as turmas de Ensino Fundamental.

A professora trabalha há doze anos na escola de Educação Infantil (escola I). Iniciou, aí, como professora regente de turma e, há dez anos, quando foram implementadas as salas de leitura em todas as escolas do Município, devido à sua formação (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, especialização em Literatura Infanto-Juvenil) foi indicada pela direção da escola e selecionada por uma comissão da SME para ocupar a função que desenvolve<sup>4</sup>. Nesta instituição, a professora afirmou que já conseguiu implementar e consolidar um trabalho, na sala de leitura, em estreita ligação com o contexto escolar. Segundo a professora, a escola desenvolve projetos durante o ano e a sala de leitura trabalha de acordo com eles, aproveitando as brechas. Além disso, a própria sala já alcançou certo nível de estruturação: todos os livros estão catalogados, cada professor tem esse catálogo, que vem organizado em temas, e pode lançar mão das obras sempre que necessário. Ainda, segundo a professora, há uma política de leitura na escola: sempre que ela precisa faltar para participar de reuniões ou realizar atividades externas ligadas ao seu trabalho, o professor de núcleo comum ocupa o seu lugar no horário programado para sua turma. Estas freqüentam semanalmente a sala para ouvir histórias e, mensalmente, podem levar livros para casa para devolver na aula seguinte. Cada criança tem uma pasta de cartolina para transportar o livro, contendo a seguinte orientação para os pais:

---

<sup>4</sup> Para ser responsável pela sala de leitura não precisa ter, necessariamente, essa formação. Caso não tenha, serão levados em conta o seu perfil, suas habilidades e seu interesse pela leitura, por meio de entrevistas com uma comissão formada na SME.

## **CIRANDA DE LIVROS**

*“Sinto uma comichão no cérebro – disse Pedrinho – Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo...  
- Muito fácil, meu filho – respondeu D. Benta. – (...) está nos livros. Basta que os leia.”*

*Monteiro Lobato*

A paixão pela leitura e pela escrita acontece quando desde cedo a criança é estimulada através de um contato íntimo e cotidiano com um bem muito precioso – **o livro**.

Os livros além de proporcionar uma viagem maravilhosa através de sua leitura, permitem a visualização de diferentes imagens e textos. Pretendendo estimular a leitura, a escrita, a imaginação, a prolação, o cuidado com o livro e sua conservação, entre tantos outros objetivos, a Ciranda de Livros da Escola Municipal X chega às mãos dos nossos alunos.

A Ciranda é um Projeto da Sala de Leitura em parceria com a Sala de Aula. E aí?

Então é importante saber que todos os livros que estão em circulação entre os alunos durante o Projeto foram catalogados (têm um número que permite serem guardados na estante) e tombados (têm um número de patrimônio da Sala de Leitura). Assim o livro que vai para casa com nosso aluno pertence ao acervo da escola devendo ser devolvido a cada segunda-feira após sua leitura em conjunto com a família durante o final de semana.

Para que nossa Ciranda cresça e dê certo, é muito importante que você...

1. Colabore e estimule outros responsáveis envolvidos na Ciranda.
  2. Devolva, **sempre**, o livro junto com a pasta a cada segunda-feira (para que todos os alunos da turma possam ler todos os livros).
  3. Respeite as regras básicas de cuidado com o livro:
    - Não amasse!
    - Não suje!
    - Não rasgue!
    - Não molhe!
    - Não escreva no livro!
- E leia-o. Leia quantas vezes quiser e puder!
4. Livro é um bem muito importante! Aproveite para ler o livro com seu filho, neto, sobrinho, irmão ou amigo. Quanto tempo faz que não paramos um pouco a correria do nosso dia-a-dia para ler uma história?
  5. Doe livros interessantes e em bom estado. A sua doação é muito importante para o crescimento da Ciranda.

Espero que você tenha uma boa viagem na leitura do livro que está dentro desta pasta.

Um abraço e boa leitura...  
Sala de Leitura.

Só tomei conhecimento dessa estrutura apresentada na sala de leitura após a entrevista, pois durante as observações não foi possível perceber a circulação dos livros, a existência da pasta, a realização de empréstimos nem a utilização do acervo pelo professor de turma.

Na escola de Ensino Fundamental, a professora declarou que o trabalho ainda está em fase de organização e que são encontrados muitos obstáculos para isso. Nessa escola, ela está atuando há menos de dois anos, com uma matrícula recente, de professora de segundo segmento. Sua função exclusiva seria cumprir as atribuições de professor de sala de leitura, decretadas pela SME:

### **ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA SALA DE LEITURA**

1. Conhecer, discutir e difundir os princípios políticos-pedagógicos da proposta multieducação.
2. Gerenciar os recursos mídia-educacionais, proporcionando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva.
3. Organizar, junto a equipe de direção, reuniões com o grupo de professores da escola visando a garantir a articulação do trabalho da Sala de Leitura, com o planejamento pedagógico da Unidade Escolar.
4. Incentivar a elaboração e o desenvolvimento de projetos que promovam a integração das diversas disciplinas e dos segmentos da escola. Projetos próprios ou oriundos da Secretaria Municipal de Educação e/ou outras instituições.
5. Desenvolver estudos e pesquisas visando a atualização e aperfeiçoamento do trabalho de Sala de Leitura.
6. Organizar o horário de funcionamento da Sala de Leitura.
7. Organizar seu horário de forma a poder participar das reuniões de multiplicação, cursos, encontros e seminários promovidos pela Sala de Leitura Pólo, CRE e Divisão de Multi-Educação.
8. Avaliar e registrar permanentemente o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura.
9. Inventariar o material permanente (equipamento e obras de referência) da Sala de Leitura.

10. Registrar em livro próprio e catalogar o acervo da Sala de Leitura.
11. Organizar o sistema de empréstimo do acervo da Sala de Leitura.
12. Avaliar sistematicamente o acervo da Sala de Leitura, zelando pela sua manutenção, conservação e renovação.
13. Propiciar, mediante planejamento participativo, o acesso constante de alunos e professores às atividades de sala de aula.
14. Estabelecer intercâmbio com outras escolas e com diferentes instituições culturais.
15. Orientar a discussão, com os demais professores da Unidade Escolar, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO.
16. Participar das reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe da Unidade Escolar.

D.O. 207 de 15/01/96 – Funcionamento de Salas de Leitura

Contudo, segundo o depoimento, muitas são as dificuldades. Quando chegou na escola, a sala praticamente inexistia, era, na verdade, um depósito de livros e material em desuso. Durante alguns anos não houve ninguém para se encarregar dos livros recebidos da CRE e do MEC e a diretora achou, por bem, mantê-los trancados e inutilizados. A primeira providência foi fazer uma limpeza na sala, esvaziá-la de tudo que não fosse pertinente ao trabalho, criar um ambiente agradável e catalogar os livros. Passado mais de um ano, nem todos os livros estavam catalogados, pois, constantemente, quando a professora não está em atividade com as turmas ou em reunião em função de seu trabalho específico, ela é usada para cobrir professores que precisam faltar. Durante a entrevista, foi declarado que é muito difícil um único profissional cumprir todas as atribuições de sala de leitura decretadas pela SME, principalmente quando a própria escola não prioriza a atividade e promove o desvio da função. Mesmo assim, alguns avanços foram feitos: contação de histórias para as mães no mês de maio, visita ao museu do folclore e a outros espaços públicos de disseminação cultural, empréstimo de livros, quinzenalmente, com o acervo que já havia sido catalogado. Quando questionada sobre sua relação com a leitura literária, a professora disse que estabelece uma interação bastante harmoniosa com ela, que, inclusive, tem o

hábito de reler os livros que marcaram sua história de leitora. Ao final da entrevista, declarou que a sala de leitura não tem o objetivo de enfatizar apenas a Literatura, mas diversas formas de leitura: jornal, revista, leitura de mundo...

Quando a professora revela que a sala de leitura não é um espaço exclusivo para a literatura, passo a me perguntar se existe algum espaço que enfatize, de fato, a leitura literária (que não se dissocia, de forma alguma, da leitura de mundo) respeitando seus aspectos e sua especificidade? As duas escolas apresentam espaços próprios para a realização desse trabalho. O acervo também é adequado, mas as mediações parecem não se estabelecer de forma a propiciar uma dinamização efetiva desse material. A mesma reflexão se faz presente quando a professora afirma que o trabalho de sala de leitura se realiza integrado aos demais trabalhos realizados na escola, aproveitando as brechas das professoras de turma. Acho importante integrar as atividades, na escola, dentro do possível e sempre que oportuno, mas fico preocupada quando essa integração não respeita aspectos específicos das atividades em questão, sob o risco de anular uma ou outra. O que significa trabalhar nas brechas do trabalho realizado em turma? Fico com receio de que as atividades de sala de leitura sejam vistas apenas como suporte para as aulas desencadeadas em sala, com a professora de turma, parecendo que a leitura em si e, mais exatamente, a literatura não têm status próprio, não precisam se consolidar mediante os próprios valores. Não é possível perceber uma real política de leitura e, principalmente, de leitura literária fundamentando o trabalho. Tudo leva a crer, considerando não apenas as falas da professora de sala de leitura, mas, também, as ações já relatadas das professoras de turma, que há muitas tarefas a executar ( tanto professores quanto alunos ) para transmitir e adquirir conhecimentos importantes para o ano seguinte. A literatura, nesse contexto, é vista de forma fragmentada, nos livros didáticos, nas folhas mimeografadas, servindo de instrumento para a apropriação normativa da língua escrita, tornando-se um dever, uma tarefa e, muitas vezes, um fardo. Ou, então, ela é vista como supérfluo: a professora de sala de leitura, em vez de catalogar mais livros para ampliar o acervo disponível para empréstimo, é desviada para dar aulas (aulas “sérias”, com preocupação nos conteúdos e não “simplesmente” em contação de histórias) no lugar de professores que precisaram faltar. A rotina das escolas, a relação entre professores e alunos, em sua maioria, parecem reproduzir o ritmo e a

sucessão de fatos que se desenrolam na sociedade como um todo: muitas tarefas a cumprir, muitas ordens a seguir, preocupação em estar em constante movimento, sempre produzindo, mesmo sem saber o porquê ou o para que e para quem, pouco espaço para encontros em que se busque olhar, perceber o outro e a si mesmo, pouca importância para momentos de reflexão e de exploração da arte, da literatura, da fruição estética, mesmo quando há uma sala que poderia ser privilegiada para essa ação.

É neste momento que relembro o pensamento de Walter Benjamin, já apresentado no segundo capítulo, e sua *teoria do choque* (Rouanet, 1990). A sociedade moderna, na qual a escola que temos, hoje, está inserida, fundou sua base numa concepção de vida burocrática e mecanicista. Como forma de sobrevivência, o homem que se criou nessa sociedade precisou buscar instrumentos para superar os choques do cotidiano. Para isso, é preciso estar sempre conectado às novidades que se impõem como exigências indispensáveis à própria manutenção; exigências que estão sempre se renovando e formando, mais e mais, um sujeito autômato, munido para atender às sucessivas demandas sociais, se pondo em constante alerta contra os traumas criados nessa sociedade que, paradoxalmente, ele ajuda a fomentar. Benjamin caracteriza esse homem como aquele que perdeu a capacidade de recordar, de gravar em si as marcas da coletividade e da própria subjetividade. Automatizado, suas práticas e concepções de mundo permanecem num nível superficial, caracterizado, pelo filósofo, de vivência. Nela, o sujeito é incapaz de mergulhar fundo na memória de seu povo, de perceber a História como uma relação entrecruzada de tempos, e, assim, incapaz de estabelecer um rumo, aos acontecimentos, diferente daquele que é imposto e se coloca como inexorável. O homem, restrito aos fatos de sua vivência puramente imediata, perde a capacidade de pensar e agir historicamente, assiste, passivo, ao definhamento da experiência. Esta, a experiência, seria justamente a valorização da condição humana atrelada a sua capacidade de sentir, pensar, refletir, recordar, buscar na tradição e na Grande Temporalidade ingredientes para elaborar uma história e para estabelecer comunhão com os outros sujeitos que se fizeram presentes na sua formação. O homem que valoriza a experiência é um homem que não anda sozinho e nem caminha automatizado para uma única direção, progressivamente. Ao contrário, ele se vê de mãos dadas com seus pares

e sua cabeça está em constante movimento, seu olhar busca outros tempos e espaços na tentativa de uma constante reformulação da existência.

Inspirada nessas idéias, por considerar que a escola deve ser um espaço onde o sujeito possa se constituir como elemento vivo, criativo, que sente, que se emociona e que pensa coletivamente é que busco refletir sobre a dimensão estética nas relações em sala de aula e, mais especificamente, nas atividades com o texto literário.