



RETRATOS DE ESCOLAS, PROFESSORES, ALUNOS E DE TANTOS OUTROS...

Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007

p. 97-108

Any Lamb Fenner¹
UNIOESTE

RESUMO: No presente texto, pretendemos trazer alguns relatos de situações escolares vivenciadas por nós, numa trajetória educacional desde a educação infantil até o nível de terceiro grau, em estabelecimentos de ensino da rede particular e pública de Marechal Cândido Rondon, Curitiba e Cascavel, no Paraná, da década de 70 até o momento atual. Trazemos à tona, sem contudo pretender esgotar, aspectos tais como a postura da escola e do professor frente ao processo de aprendizagem da criança, as atitudes da comunidade escolar refletidas nas ações pedagógicas, a interação que permeia as atividades cotidianas de sala de aula, a importância de se valorizar o conhecimento que o aluno já possui, o favorecimento de atividades de linguagem que expressam ações comunicativas das mais variadas formas, dentre outros. Nesse ambiente, que pode surgir a princípio bastante informal e com uma aparente desordem, acontece o processo da aquisição da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, ensino fundamental, situações escolares.

SCHOOL, TEACHERS, STUDENTS AND EVERY ONE ELSE PICTURES´S ...

ABSTRACT: In the present text, we intend to report school situations, experienced in an educational trajectory since the Kindergarten until the University level, in private and public institutions from Marechal Cândido Rondon, Curitiba and Cascavel, in Paraná, from the decade of 70 until now. We bring up (without exhausting them, though) aspects such as the school and the teachers' attitudes regarding the child's learning process, the community's attitudes reflected on the pedagogical actions, the interaction that is present in the everyday activities in the classroom, the importance of valuing the learner's previous knowledge, the favoring of language activities that express communicative actions in several ways, among others aspects. In this context, which can be very informal at the beginning and in an apparent disorder, the reading and writing acquisition process happens.

KEY-WORDS: children education, elementary school, schools situations.

INTRODUÇÃO

Ao nos decidirmos pela temática deste artigo, pensamos em partilhar com os professores o desejo de relatar nossas experiências cotidianas sobre o fazer pedagógico que, no corre-corre do nosso cotidiano, não recebem o devido espaço e tempo para registro e reflexão. Muitas vezes, no entanto, não compartilhamos nossas experiências simplesmente porque, ingenuamente, acreditamos que não há nada de tão novo em nossa prática que mereça ser relatado. Sentimo-nos sempre tomados pela sensação de que nunca procuramos suficientemente pelo “novo” – incluídas aqui novas práticas e técnicas, novas formas de fazer e pensar o pedagógico, novas teorias que ampliam o conhecimento de nosso objeto de ensino etc. – e, talvez, sem nos apercebermos, “jogamos muitas coisas fora”: descartamos práticas, idéias, visões de mundo etc., por acharmos que estão ultrapassadas, esgotadas. Valemo-nos de um dito popular que aqui cabe muito bem: “Joga-se fora a criança junto com a água do banho”.

Pensando dessa forma, achamos ser pertinente citar Gadotti (1977, p. 17), para quem “[...] a história das idéias é descontínua. Não existe propriamente um aperfeiçoamento crescente que faz com que as idéias filosófico-educacionais antigas deixem de ser válidas e sejam superadas pelas modernas. As idéias dos clássicos da filosofia continuam atuais [...]”.

As reflexões que aqui pontuamos levam em consideração uma determinada concepção da infância e da aprendizagem, concebidas sob uma ótica construtivista e sociointeracionista. Ressalta-se, especialmente, o relacionamento que as crianças estabelecem, desde muito cedo, com a linguagem (compreendida no seu sentido mais amplo, ou seja, englobando não só a linguagem verbal, mas também os gestos, a linguagem pictórica etc.), usando-a como forma de expressão do seu “eu” e de comunicação com o outro.

As crianças são imaginativas em suas histórias, desenhos e brincadeiras. Os adultos podem sufocar a criatividade das crianças, por exemplo, ao direcionar, numa atividade de pintura, que pinte o céu de azul (ignorando que em dias nublados, ou ao pôr-do-sol, o céu não é azul), as flores de vermelho (ignorando a grande variedade de cores da natureza), e assim por diante. Para desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, é importante estar aberto a perguntas não-convencionais, tais como “As pedras crescem?”, bem como acolher e elogiar idéias originais. Desta forma, a criança procura explicações às suas freqüentes indagações por meio da fantasia, em que o lógico para o adulto traduz-se no extraordinário para a criança.

À guisa de ilustração, descrevemos uma situação em que crianças de uma escola de ensino fundamental foram dispensadas durante alguns dias por mo-

tivo de um pequeno incêndio, o qual deixara danificada uma parte da escola. Pensando nas crianças, tanto os pais como a equipe da escola tomaram todas as providências e cuidados para minimizar os possíveis traumas decorrentes do acidente. Após o retorno às aulas, as crianças indagavam e comentavam o fato do acidente não como uma tragédia, como o fora para os adultos, e sim como algo fantástico.

As considerações acima pontuadas evidenciam o papel fundamental que a imaginação e a criatividade desempenham no processo de aprendizagem da criança, no processo de “ser e estar no mundo”. Essa noção constitui o elemento comum que liga todos os momentos aqui retratados. Sem pretender exaurir as questões aqui colocadas, as quais certamente merecem reflexão e avaliação muito mais rigorosa, relataremos, conforme é objeto desse trabalho, algumas experiências vivenciadas individual e coletivamente, as quais gostaríamos de que fossem observadas da mesma maneira que se faz com um retrato.

1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

Quem de nós não gostaria de lembrar como ocorreu a aquisição de nossa língua materna? Mesmo a custo de um grande esforço, torna-se inútil nossa tentativa, salvo algumas imagens dispersas que povoam as nossas lembranças, envoltas em cenas familiares como os sons, vozes e rostos familiares, os amigos e as brincadeiras. Provavelmente nos recordaremos de uma pessoa querida, possivelmente uma criança mais velha ou um adulto, que fazia o papel de professor nos momentos de “brincar de escola” e em outros momentos. Nesta fase infantil de aquisição da primeira língua, que poderíamos caracterizar, sem exagero algum, como sendo um dos aspectos mais importantes na vida de uma pessoa, não há inibições ou restrições por não se saber pronunciar determinado vocábulo ou utilizar um termo apropriadamente. Ao mesmo tempo, há uma acuidade sensível no aprendiz, pois o mesmo apercebe-se de nuances da pronúncia que nos deixam surpresos e admirados. A criança é capaz de “corrigir” o adulto pela pronúncia de determinada palavra, sem que tenha sido sequer “corrigida” antes pelo mesmo “deslize”.

Há muitas teorias que tentam explicar como ocorre o desenvolvimento da linguagem, e todas fornecem algumas contribuições para entendermos o desenvolvimento da linguagem na criança. Contudo, a teoria construtivista é a que mais se aproxima de nossa abordagem. A teoria construtivista foi desenvolvida inicialmente por Piaget, que abordou a construção do conhecimento, e em seguida por Vygotsky, que esclareceu como ocorre a aprendizagem, principalmente com relação às crianças

ingressas nas séries iniciais do ensino fundamental. A teoria de Wallon, da qual veremos alguns pontos, também abarca a concepção construtivista (cf. GOULART, 2001).

Piaget, que iniciou seus estudos com seus filhos, percebeu que as crianças possuem uma forma particular de pensar e entender, chegando à formulação teórica do desenvolvimento cognitivo (infantil). Piaget concebe o desenvolvimento da criança em fases ou estágios mais ou menos rígidos do ponto de vista biológico, mas autores posteriores, tais como Wallon, confirmam apenas em parte essa divisão em estágios, valorizando tanto o aspecto biológico quanto o aspecto sócio-histórico-cultural. No que se refere à linguagem, Piaget a considera como uma das formas que fazem surgir a representação do mundo presente (cf. GOULART, 2001).

Vygotsky entende a linguagem como geradora de novos conhecimentos. Chama de função planejadora da fala a capacidade que, segundo ele, a linguagem tem de reestruturar diversas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos. Para esse autor, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Num primeiro momento, segundo Vygotsky, o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva – entre pessoas – e, num segundo momento, de forma intra-subjetiva – no interior do pensamento do sujeito (cf. GOULART, 2001).

No desenvolvimento humano, a linguagem da criança é um instrumento para conhecer, na representação para si, o mundo real. Assim, tanto para Vygotsky quanto para Piaget, a linguagem aparece como ação, não como recepção, no processo cognitivo. Ainda segundo Piaget, a criança aprende a falar espontaneamente, apenas interagindo com outros usuários da língua, sem necessidade de uma gradação externa de dificuldades. Do mesmo modo, descobrirá a linguagem escrita a partir do desenho, primeira forma de representação gráfica (cf. GOULART, 2001).

O construtivismo de Wallon põe em evidência a importância do conhecimento das necessidades primordiais da criança e das mudanças de objeto de seus comportamentos em idades e situações diferentes. No decorrer do desenvolvimento, nota-se, em cada idade, a predominância de certos comportamentos e modalidades de adaptação. Esse autor entende que é preciso atentar para as necessidades e competências próprias da criança, sem impor-lhe maneiras de agir e de pensar que não correspondem ao que pode realmente realizar. Dessa forma, pode-se orientar melhor a ação educativa. O meio tem, pois, para esse teórico, um sentido diferente do que tem para Piaget. Segundo Wallon, o conceito de meio inclui o meio físico, o meio social e mais as condições materiais e o contexto histórico-social. Em cada uma das diferentes etapas do desenvolvimento, o indivíduo dispõe de um modo particular de se relacionar com este meio e construir o seu conhecimento (cf. GOULART, 2001).

Wallon ainda enfatiza que o grupo infantil é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas para seu próprio desenvolvimento, no confronto com o outro toma consciência também do seu eu. É nas brincadeiras, jogos de perdas e ganhos, de companheirismo e rivalidade que a criança se percebe como um ser único, diferente, mas também igual em certas situações de vida. Segundo o autor, o período operatório concreto (7 aos 11 anos) refere-se à fase em que as palavras tornam-se instrumento do processo do pensamento e a criança torna-se mais comunicativa (cf. GOULART, 2001).

O que percebemos, a partir dos estudos desses teóricos, é que o individual e o coletivo estão interligados. Assim, entendemos que o ser humano é um ser único, singular, mas que se constrói como sujeito social, coletivo, desde a mais tenra idade, quando adquire sua linguagem em contato com o outro.

A criança se relaciona com o seu mundo social por meio da ação concreta. Em suas brincadeiras, imita as cenas vividas no cotidiano, tais como cenas familiares e cenas observadas na televisão. Isso acontece também com a linguagem. A criança, ao interagir naturalmente com as pessoas que a cercam, apropria-se da linguagem, repetindo-as, experimentando os sons e os efeitos que produzem sobre o meio.

Vygotsky entende a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Os gestos, os desenhos e o brinquedo simbólico são atividades de caráter representativo, ou seja, são signos usados para representar significados. Crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção (cf. GOULART, 2001).

Para Bakhtin (2002), a criança, em processo de aquisição da língua, se apóia primeiro nas palavras daqueles que lhe são próximos, para depois reelaborar as suas próprias palavras, até que elas adquiram um caráter criativo. Nesse processo, a criança recebe influências extratextuais, que estão revestidas de palavras que pertencem a outras pessoas, sobretudo das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprio-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias, as quais já possuem um caráter criativo.

Observações do cotidiano escolar, mais especificamente da pré-escola e das séries iniciais, nos mostraram (e ainda mostram) que a criança já se comunica muito antes de articular palavras ou de elaborar frases “corretas” sob o ponto de vista do adulto (ou do ponto de vista da norma culta). A criança inicia sua interação comunicativa com o ambiente (pessoas, objetos, animais) desde muito cedo, o que nos autoriza a dizer que, mesmo que a criança ainda não se expresse por meio do código lingüístico, isso não significa que ela se encontra em um estado inerte. Ao contrário, ela ouve e vê com muita acuidade tudo que a cerca.

Percebemos, também, que o ambiente ou o contexto é um fator determinante para o uso da língua. A criança tem uma necessidade muito grande de se sentir aceita pelo grupo, de se sentir “igual”, e percebe que um dos meios para que isso aconteça é utilizar a língua dominante do seu contexto. Na fase da adolescência, o indivíduo continua a sentir a necessidade de “uniformidade” na interação nos grupos, e a linguagem utilizada pelos jovens tende a possuir um léxico e uma pronúncia diferentes do que é utilizado por aqueles não pertencentes ao mesmo grupo (outras esferas da sociedade, adultos etc).

As crianças aprendem a língua de modo diferente do adulto. A criança faz uso de generalizações, de inferências. Por exemplo, uma criança, em seus enunciados, pode produzir termos como “baixura” e “compridura”: como ela utiliza (ou ouve) normalmente o termo “largura”, acha bastante natural concluir que a terminação *-ura* pode ser aplicada também a outros termos que expressem idéia de dimensão. Outro exemplo de inferência e generalização que a criança faz é com relação à conjugação verbal, como no pretérito perfeito do modo indicativo: se o correto é “eu escrevi”, logo se diz “eu di” (em lugar de “eu dei”). É assim que ela processa também a língua estrangeira. O adulto, ao contrário, faz uso explícito da gramática. Geralmente, ao aprender uma segunda língua, o adulto quer saber todas as razões e regras possíveis para compreender uma dada construção na língua-alvo.

As crianças em idade escolar usam a leitura e a escrita com os mesmos tipos de finalidade que os adultos. Elas lêem por prazer, para saber dos fatos e descobrir idéias, e para estimular seu pensamento. Elas escrevem para expressar idéias, pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, o contexto social pode estimular o processo de alfabetização. De acordo com a concepção vygotskiana, as palavras são símbolos que permitem às crianças conectarem sua atividade mental à mente coletiva da cultura. A alfabetização não é apenas uma questão de manipulação de marcas numa página; ela se torna uma ferramenta cada vez mais efetiva de atuação no mundo social.

Há um consenso entre pesquisadores de que a criança inicia sua interação comunicativa com o ambiente (pessoas, objetos, animais) muito antes do que imaginamos. Ouve e vê com muita acuidade tudo que a cerca. Assim, o ambiente ou contexto acaba sendo determinante para o uso da língua. A criança quer ser aceita pelo grupo, sentir-se “igual” aos outros, e, por isso, usa a língua dominante do seu contexto.

Se, por um lado, cada indivíduo é um ser único, singular, que possui desejos e necessidades próprias, vê e sente o mundo de maneira singular, por outro lado, não está só no mundo. E é na interação com o outro que constrói sua identidade.

2 RETRATOS DE UMA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando iniciamos o nosso trabalho na Educação Infantil e Ensino Fundamental, denominados, então, Jardim de Infância e Primário, havia uma preocupação excessiva em “treinar” a coordenação motora da criança, o que era tido como uma tarefa essencial pela pedagogia tecnicista, cujo foco centra-se muito mais na organização dos meios, das técnicas, relegando a planos secundários a participação dos alunos e professores nas atividades escolares. As atividades então propostas, semi-prontas, fundamentavam-se numa concepção e expectativa de “prontidão” do aluno, como se houvesse um momento “mágico” e único para iniciar o ritual do conhecimento, dentro de um espaço e um tempo limitado para o início e o fim. Paralelamente, circulavam as idéias escolanovistas que, por sua vez, colocavam o aluno como o centro de todo o processo educacional.

Nesse contexto acima delineado, ocorre a situação de sala de aula descrita inicialmente neste relato. Tínhamos, naquele momento (aliás, em todos os momentos), o desejo de que se concretizasse um trabalho integrado aos anseios culturais dos pais da escola, destacando-se atividades ligadas, principalmente, à música e à leitura – o que se dava por meio do manuseio dos livros pelas crianças, do contar histórias pelo professor, e das dramatizações que simulavam ou recriavam situações tanto do cotidiano da criança, como de temas surgidos de histórias ouvidas. Assim, centramos nossa atenção, no relato que se segue, em alguns dos mágicos instantes de interação professor-aluno.

Em certa ocasião, durante os preparativos de uma festa de encerramento do ano letivo – era de consenso geral entre a escola, os pais e a entidade mantenedora que amostras culturais fossem apresentadas ao público, principalmente aos pais, que se empenhavam ao máximo para colaborar em todos os aspectos e momentos em que eram requeridos – as crianças e a professora, sentadas em círculo, conversavam e discutiam sobre as atividades que poderiam ser apresentadas aos convidados. Foi destacada uma história infantil, a qual fora por diversas vezes lida, contada e representada pelas crianças durante o ano escolar. Assim, o conto infantil intitulado *Os três porquinhos* foi selecionado pelos participantes. A professora, escriba das crianças foi, então, anotando todos os itens necessários à representação: caixas de papelão que seriam utilizadas para as casas dos personagens, com as devidas pinturas, colagens, e todos os elementos que os pequenos “arquitetos” utilizaram para as construções. Após toda a organização do cenário, a outra etapa consistiu em escrever o roteiro com a linguagem que os alunos consideravam apropriada. Por exemplo: o lobo, o qual se sobressaía como o personagem principal, possuía muitas falas

(diferente do conto original em que o lobo se manifestava mais por meio da linguagem sonora, pequenas interjeições, etc).

A situação acima descrita revela o exercício da parceria, da criação de espaço para a interlocução da criança. Segundo Matencio (1998), as atividades discursivas podem ser compreendidas como ações de enunciação que representam o assunto, o objeto da interlocução, e orientam a interação. Ou seja, a criação de papéis discursivos oportuniza ao aluno ações mais empreendedoras, focadas em um objetivo mais real de utilização da linguagem.

Os alunos desse colégio eram oriundos, em grande parte, de famílias de alemães, de estrangeiros e de descendentes de ingleses, suíços, americanos e alguns franceses. Advém, talvez, dessa situação multilíngüe, o nosso interesse pela língua e cultura do outro, porque se pode, assim, traçar paralelos com a língua materna. Construíram-se, então, novos espaços de interlocução. Muito mais do que lidar com as estruturas de uma língua estrangeira, havia um espaço de encontro e captura de sensações específicas do bilíngüe, mas que podiam ser sentidas pelos monolíngües. Lamb Fenner (2001) comenta sobre momentos específicos de interlocução, com baixo grau de formalidade, e da procura pela língua-mãe. Achamos oportuno citar aqui um caso de uma criança cuja língua materna era o alemão. Em um pequeno acidente, essa criança machucou-se, e os colegas, bastante solidários, rodearam o menino, oferecendo ajuda. O menino imediatamente reagiu em sua língua primeira, pedindo ajuda e explicando o que havia acontecido. Num primeiro momento, o grupo permaneceu um pouco sem ação, uma vez que a língua alemã não era compreensível a todos. A expressão *“Ich habe mir das Bein gebrochen, Tante Köthe, ich kann nicht mehr laufen”* (que significa *Quebrei a minha perna, tia... - em uma tentativa da criança de estabelecer laços familiares e afetivos – mais a expressão e não posso mais caminhar*) externou o momento de angústia da criança, e causou certo estranhamento às demais crianças. O que se tem, nesse episódio? Um momento de interação real, em que se percebem manifestações de interação presentes no cotidiano da criança, mas não devidamente exploradas pela escola?

3 RETRATOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLA PÚBLICA

Percebe-se, hoje, que a atenção se volta para a captação das possíveis explorações dos contextos discursivos mais presentes na vida da criança. Traçando um paralelo com a tendência pedagógica, podemos encontrar atitudes que encontram eco em alguns pensamentos freirianos, vygotskianos e outros, no sentido de

buscar no contexto real da criança subsídios para um planejamento escolar que procure respeitar e levar em consideração a realidade do aluno, tentando sempre estar comprometido com a construção social dos conhecimentos.

Destacamos, a seguir, atividades que se desenvolvem em um espaço, a que chamamos de *sala de leitura na escola fundamental* (1ª a 4ª séries). Essa atividade foi, talvez, sem subestimar as tantas outras tão necessárias e imprescindíveis, a que mais recebeu atenção da nossa parte e, talvez por isso mesmo, tenha obtido tanta participação de toda a comunidade escolar.

A efetivação desta “sala” deu-se após observações, constatações diárias em sala e discussões com os professores e muitos pais, de que havia uma distância entre a criança e o livro. Havia (como sempre há) um desejo de que o livro constituísse algo mais próximo do aluno e que poderia ser também prazeroso, um amigo com o qual se poderia encontrar afinidades ou não, encontrar subsídios para outras tantas tarefas, enfim, dar asas à imaginação.

Assim, destacamos atividades com características já inerentes à própria atividade de leitura e, também, trabalhos que se desencadearam a partir de um eixo que fazia estimular a produção de textos, bem como a pintura e/ou desenho acompanhado de descrições criativas dos alunos, suscitadas de suas leituras. Os momentos de interação indicavam que as leituras estimuladas pelos professores conduziam ao desenvolvimento de um leitor mais atento. As pinturas e desenhos com descrições criativas dos alunos; os causos trazidos; as histórias bilíngües somadas às monolíngües promoviam um campo propício para as trocas e experiências. Havia, no conjunto das ações docentes, a perspectiva de que o ensino da linguagem significava uma reflexão sobre o seu uso. Considerava-se, portanto, os conhecimentos de mundo trazido pela criança e a ser ampliados na escola.

4 HORA DO LER E DO ESCREVER...

Quantas vezes, no decorrer do nosso trabalho educacional, mães chorosas e inconformadas com o desempenho de seu filho nas atividades escolares queixavam-se dessa situação. Pediam respostas para o fato de que o filho, na primeira série, ainda não sabia “ler” e que, ao escrever, utilizava apenas a forma da “caixa alta” (letras maiúsculas), ou, ainda, fazia uma “letra feia”. Nesse momento, verifica-se claramente a concepção de linguagem – o domínio do código, principalmente o escrito – e de aprendizagem que permeava a prática docente e as expectativas dos pais. Ou seja, evidencia-se um desejo dos pais em geral de que seu filho

obtenha o máximo em um recorde de tempo, e esta ansiedade que também permeia a ação docente gera conflitos na interação professor e aluno. De um lado, espera-se que tudo transcorra dentro do previsto, planejado, ou seja, como se fosse possível acionar ícones que em um dado momento e fazer com que o nosso aluno incorpore conhecimentos e comportamentos, tal qual se faz em equipamentos eletrônicos, em um passe puramente mágico. Talvez seja um retrato pintado de uma forma um tanto rude ou uma atitude levada ao extremo, mas, se fizermos uma análise honesta de nossas atitudes, nos defrontaremos certamente com esse quadro.

Para ilustrar melhor, citaremos as falas de vários professores (já aposentados do magistério) ao serem inquiridos sobre o que gostariam de rever, de modificar em sua postura de docência. As respostas evidenciavam o desejo de controlar muito mais a sua ansiedade, de reconhecer, na prática e não somente teoricamente, que o aluno possui o seu tempo, o seu ritmo, e que não é tão determinante que a “alfabetização” se efetue no primeiro ano escolar. Aqui, caberia também uma reflexão em torno do que exatamente significa ser alfabetizado em tempos atuais, em que tanto se fala em formação continuada.

Não nos delongaremos mais sobre as considerações sobre os comentários acima expostos, pois seria até pretensão de nossa parte, abordar tantos temas que, por sua extrema importância, mereceriam um estudo mais aprofundado e prolongado. Gostaríamos também de esclarecer que, em nenhum momento, este texto tem a pretensão de apresentar uma conclusão final, uma verdade única, até porque acreditamos que toda experiência é singular e será vivida de acordo com as idiossincrasias, as histórias de cada um, embora existam expectativas e perspectivas mais ou menos determinadas embutidas na comunidade/grupo.

Com relação à leitura, concordamos com Matencio (1998) quando pondera que essa atividade deve ser trabalhada em diferentes eventos, e a escola deveria proporcionar ao aluno a conscientização de que um texto pode ser analisado em diferentes níveis. Para a autora, o falante compartilha com sua comunidade conhecimentos sobre o uso da linguagem e estilos comunicativos.

As reflexões de Matencio evidenciam a importância de se tomar certas atitudes com vistas ao estímulo à leitura. Uma delas é investir na motivação da criança por meio da organização de uma sala de leitura ou biblioteca, formada com livros não só de histórias da literatura infantil, mas também das mais diferentes áreas. Para exemplificar brevemente, num determinado ano letivo de nossa jornada como professora, havia um casal de gêmeos que simplesmente se recusava a ler os livros expostos na biblioteca. Uma sondagem dos seus gostos e interesses revelou que os meninos se interessavam enormemente por astronomia e história antiga.

Como havia, na biblioteca, livros doados por membros da comunidade, foi possível garimpar algumas obras que versassem sobre o assunto preferido dos gêmeos. A reação, a princípio, foi de surpresa, pois os conteúdos podiam ser considerados inadequados àquelas crianças por razões tais como a faixa etária ou a linguagem específica da área de astronomia. Pode-se, assim, perceber o equívoco que há em se ater a estereótipos ou rótulos estipulados como universais sem considerar o real processo de motivação do aluno, levando-se em conta suas habilidades pessoais em um determinado contexto sociocultural.

No ambiente escolar acima descrito, também o professor utilizava momentos para ler ou contar histórias ou fragmentos de livros, valendo-se de recursos como entonação da voz, mímicas e fantoches. Dessa forma, criava-se um clima de surpresa e curiosidade, o que estimulava a criança para a leitura das obras. O professor utilizava também algumas histórias lidas pelos alunos para a produção oral e escrita: reprodução das histórias lidas pela criança, individual e/ou coletivamente; criação de histórias em grupo repassadas em papel bobina, que podiam ser expostas em murais.

Outra atitude que pode ser tomada pela escola no sentido de proporcionar à criança o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é a de conservar a “memória escolar das crianças”. A criança deve encontrar significado e motivação em desenvolver e registrar suas atividades nos respectivos cadernos (de todos os conteúdos). Na experiência acima relatada, há que se incluir um evento nesse sentido: os cadernos dos alunos eram recolhidos a cada semestre, expostos junto com outras produções e apresentados à comunidade escolar. Tanto os pais quanto os próprios alunos possuíam imensa satisfação em manusear os cadernos. Além de colaborar para preservar a memória escolar das crianças, esse era um momento que levava a criança à compreensão de que todo o seu esforço era visto e valorizado por todos, de que aqueles registros materializavam ou tornavam visível o processo de construção do seu conhecimento.

5 INTERVALO PARA MUITAS OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Após as breves descrições apresentadas acima, resta-nos afirmar que ensinar e aprender é agir ao mesmo tempo como professor e aprendiz. É estar preparado para ouvir, valorizar sua contribuição, fazer as devidas intervenções, colocar os limites, definir responsabilidades, manifestar e cobrar coerência. Esses são requisitos fundamentais aos que se dedicam à educação. É preciso estar atento ao local de sua inserção na instituição, procurando perceber as bases às quais a Educação está arraigada. As intervenções não devem resultar de mera alteração na metodologia

adotada ou da adesão a determinados discursos. Devem ser consideradas as ações e atitudes que se encaminhem para promoção da transformação do espaço educativo, formado em espaço de confiança e aprendizagem.

Há que se considerar a peculiaridade desse espaço educativo e fazer as ponderações necessárias para discernir sobre os pontos que se ancoram na ética das atitudes humanas, como a importância de partilhar o conhecimento já reconhecido, ao mesmo tempo em que se oferecem possibilidades de novas leituras, centrada nas necessidades e interesses do aluno. Isso sem nos esquecermos da importância da interação social, lembrando do postulado do filósofo alemão Martin Heidegger, para quem o nosso existir está sustentado no tripé *somos, estamos, portanto somos e estamos num contexto*. Ou das palavras de Freire (2003), de que nenhum de nós está só no mundo, com o mundo e com os outros.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1977. (Série Educação)
- GOULART, I. B. **A educação na perspectiva construtivista. Reflexões de uma equipe interdisciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- LAMB FENNER, A. **Línguas em contato: alemão e português numa comunidade urbana – Cascavel – Paraná**. Dissertação de Mestrado. UNESP/UNIOESTE, 2001.
- MATENCIO, M. de M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

NOTA

¹ Professora do Curso de Letras da UNIOESTE. E-mail: anylamb@uol.com.br