

**ENTRE O ENSINAR E O APRENDER:
Reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de
alfabetização**

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹

Resumo: O texto propõe um olhar para as práticas de leitura e para a atitude do professor, na fase de alfabetização, utilizando-se de imagens da ação pedagógica, representadas nas páginas de um livro de literatura infantil: *Galileu Leu*, de Lia Zatz. Este artigo objetiva compreender as relações de ensino, refletindo sobre o ato de ensinar e de aprender como ações que fundamentam e direcionam a dinâmica educacional, articuladas no processo de constituição da linguagem escrita como um movimento dialógico. O texto desenvolve-se a partir de duas proposições: uma de que há uma interação de ações ao considerar que quem ensina também aprende ao ensinar. A abordagem seguinte ancora-se na concepção de que ato de ler depende mais daquilo que está por trás dos olhos, ou seja, o constituir da atividade ledora depende de algo que está além da decifração, da decodificação, algo se efetiva a partir de uma construção de sentidos.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Aprendizagem. Alfabetização. Processo dialógico.

**BETWEEN THE TEACH AND LEARN:
Reflections on the practices of reading and teaching activities in the process of
literacy**

Abstract: The text proposes a look for the practices of reading and for the position of professor in the process of teaching, using images of pedagogical action, represented in the pages of a book of children's literature: *Galileu Leu*, by Lia Zatz. The communication aims to understand teaching relations, reflecting on the Act of teaching and learning as actions that motivate and direct the dynamic educational, articulated in the process of Constitution written language as a dialogic entry. The text develops from two propositions: that there is an interaction of actions as considering that who teaches also learns teaching. The following approach bases in the opinion that act of reading depends more on what is behind the eyes, i.e., the constitute of reading activity depends on something that is beyond decoding, decryption, something effective from a construction of the senses.

Keywords: Reading. Education. Learning. Teaching. Dialogic process.

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, orientanda da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira e integrante do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. Contato: ilsa.vieira@uol.com.br.

*Procuo despir-me do que aprendi,
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...*
Fernando Pessoa (2005)

Ao direcionar o olhar para as práticas de leitura e para o posicionamento docente no momento da alfabetização, trago, neste texto, a intenção primeira de compreender tais preceitos como ações constituídas social e culturalmente. Utilizando como recurso de análise a distinção das concepções que subsidiam a prática pedagógica, numa espécie de raspagem das *tintas com que me pintaram os sentidos* nas relações de ensino, é que me disponho a refletir sobre as ações que envolvem o ato de ensinar e o ato de aprender, na busca do *desencaixotar* e da apreensão de quais *emoções verdadeiras* intermedeiam as práticas de leitura no ambiente escolar.

Incumbida de auxiliar uma criança de sete anos (final de 2007), a qual apresentava dificuldades na leitura e na escrita, constatei que ela não estava alfabetizada e dei início a um trabalho, de alfabetização e letramento a partir de textos, paralelo e diferenciado das propostas pedagógicas trabalhadas e desenvolvidas pela professora dentro de um método analítico-sintético, a partir da silabação. Ao recebê-la em minha casa, percebi seu desconforto e timidez; como forma de adaptação e meio de conhecê-la melhor, arrisquei um diálogo:

- O que você tem muita vontade de aprender e quer que eu te ensine?
- Ah, a lê – respondeu-me.
- O que você acha que precisa para aprender a ler?
- Ficar bem quietinha.
- Mas, que outra coisa você acha que é preciso?
- Fazer tudo o que a tia mandar.
- Mas isto você já faz, não é? Você é uma criança educada. O que mais?
- Copiar tudo no caderno.
- O que mais?
- Obedecer e não sair do lugar.
- Bom, então, vou te contar um segredo, sabe o que a gente precisa para aprender a ler?
- Não.
- De um livro! ²

Ela lançou sobre mim um olhar de admiração e de certa desconfiança, como quem gostaria de dizer: “Mas só isso?”. Então, levei-a para escolher um livro e comeci meu trabalho de alfabetização, uma espécie de jogo de linguagem: de um *desembrulhar-me e ser eu*.

É interessante notar que as atitudes levantadas pela criança como necessárias para se aprender a ler, são um tanto contrárias ao que preconizam os estudos mais recentes sobre a prática alfabetizadora: “ficar quietinha”, “não sair do lugar” ou “copiar”, talvez sejam expressões reproduzidas por outras pessoas, as quais elegem tais atitudes como

² Descrição de uma narrativa ocorrida a partir de uma circunstância informal e pessoal, vivenciada com a filha de uma empregada doméstica da família, entre outubro e novembro de 2007. O ato de ministrar aulas particulares obteve um cunho não apenas solidário, como também investigativo; tornou-se objeto relevante para o desenvolver deste trabalho. As respostas da criança aos questionamentos efetuados, foram transcritas em diário de campo, para posteriormente serem analisadas.

primordiais para a aprendizagem. De um modo geral, são práticas/ações que sabemos não serem verdadeiras, indispensáveis ou mesmo necessárias, no momento da alfabetização.

Essa experiência provocou-me algumas reflexões a respeito de quais/como são desenvolvidas e construídas as práticas de leitura, na alfabetização, realizadas no ambiente escolar. Como o professor proporciona/interage/estimula a prática de leitura? Quais concepções movem o trabalho e a atitude docente frente à leitura/escrita?

A partir dos estudos de Smolka (2008), desenvolvidos desde 1980, sobre a aquisição da linguagem escrita como um processo discursivo, os quais apresentam várias situações referentes ao trabalho docente, utilizando-se de relatos dos diálogos com a criança aprendiz da linguagem escrita, proponho um olhar reflexivo para ações que envolvem o *aprender* e o *ensinar* no processo de aquisição da leitura/escrita. A inquietação desponta quando, ao vivenciar o diálogo com aquela criança, percebo que, vinte anos após a realização da pesquisa de Smolka, encontrei-me numa situação semelhante ao contexto de aprendizagem escolar mencionado e discutido pela autora em sua obra.

A proposta de reflexão sobre as práticas de leitura, efetuadas na fase inicial de alfabetização, direcionar-se-á a partir de imagens da ação docente e da ação leitora, representadas em uma obra de literatura infantil, *Galileu Len*, de Lia Zatz. Entendendo que trabalharei, não com uma situação real, mas com uma representação, com a imagem das relações de ensino, descritas nas páginas de uma narrativa infantil, de um material que se dá a ler, como nos esclarece Silva (1998, p.142):

Falamos de um professor-leitor construído com tinta em papel pela imaginação de alguém, um leitor representado. De uma imagem que jamais será única e sim plural, partida, de mil faces e identidades. Algo inacabado, instável e fugidio, que se mostra e se esconde no jogo de sombra e luz da escrita nos impressos. Diferentemente daquilo que costumeiramente chamamos de “imagem”, esta imagem de que falamos não é direta, não se entrega aos olhos, não se dá para ser vista, não “aparece”. Nos textos, tais imagens são mediadas pela escrita, são tecidas nessa linguagem, constrangidas por aquilo que é próprio desse aparato técnico - sua linearidade, sua economia, sua gramática. Imagens costuradas em palavras.

Neste artigo, apresentarei, além das “imagens” de um professor alfabetizador e de um aluno aprendiz, algo que pode estar implícito nas “imagens”. Buscarei, nas relações de ensino, atos de ensinar e de aprender, representados não como uma concepção única e singular, mas como uma representação inacabada, plural e instável *que se mostra e se esconde no jogo de sombra e luz da escrita nos impressos*. Ao me apropriar de uma prática de leitura entremeada de ações discursivas, utilizarei *imagens costuradas em palavras* numa perspectiva possível de análise e discussão.

O desenvolvimento deste trabalho segue apoiado nos estudos de Smolka (2008), dentre outros autores, que, de mãos dadas favorecem a constituição e elaboração desse texto. A partir de um tecer de palavras e ideias, é possível aproximar concepções que, juntas num mesmo caminhar investigativo, compartilham de uma mesma direção de conceitos teóricos sobre a aquisição da linguagem escrita.

Partindo da premissa de que as práticas de leitura são construídas num contexto histórico e social, pode-se pensar educação e cultura num processo de interação. Alguns trabalhos abordam essa temática ao trazerem discussões sobre a relação entre tais preceitos, e mostram o quanto a dinâmica cultural constitui e interfere na própria ação educativa.

Saveli (2001), em sua pesquisa *Leitura na escola: representações e práticas de professores*, aponta que a educação escolar não se restringe apenas a uma transmissão de determinada cultura, o que ocorre é uma atividade de reorganização, de reestruturação, numa espécie de adaptação do conhecimento a ser ensinado ao aluno. Há um imperativo da transposição didática que se impõe sob configurações. Tais configurações, segundo a autora, constituem-se de uma “cultura escolar”.

A pesquisa de Saveli (2001) mostra-nos que, dentro da instituição escolar, as práticas de leitura se apoiam num conjunto de crenças que são compartilhadas pelos docentes em relação ao ato de ler. Elegem-se atividades e atitudes como as mais adequadas para o ensino da escrita e a aprendizagem pela criança.

Smolka (2008) apresenta a relação entre a educação e o contexto social da época e destaca uma pequena trajetória das crenças que subsidiaram as ações educativas. Descreve o panorama de um contexto social em que se institui a ideia de educação compensatória, nas décadas de 60 e 70, depois da criação de mitos para explicar o fracasso escolar em relação à alfabetização, que vai da subestimação da capacidade de aprender da criança à incapacidade de ensinar do professor. Um período em que a instituição escolar deixa-se permanecer, movida sob uma crença metodológica, como a solução para as dificuldades de aprendizagem, enquanto a criança evade-se. Na tentativa de conter a evasão e de auxiliar o trabalho docente, é acrescentado o livro didático como um recurso indispensável para auxiliar o trabalho docente, o qual se torna gradativamente programa de ensino e método do trabalho docente.

Ao direcionar o olhar para as práticas escolares destinadas à alfabetização, algumas indagações se sobressaem: Como desvendar as camadas culturais, solidificadas, muitas vezes, que envolvem a prática docente de ensino da leitura? É possível perceber, demarcar e compreender quais processos cognitivos, afetivos e linguísticos subsidiam a ação leitora e quais objetivos decorrem das ações docentes que *proclamam*, ou melhor, promovem momentos de leitura representados nas páginas de um livro de literatura infantil?

Um olhar para o ensinar e o aprender como ações interativas

Se “ler e escrever são tarefas da escola”, nas palavras de Guedes (1999, p.15), pode-se considerar que a tônica da instituição escolar ainda se identifica pela aprendizagem da leitura e da escrita, uma prática que lhe confere certo privilégio de atuação. A marca alfabetizadora que a escola traz possibilita pensar a leitura/escrita a partir de dois pontos ou ações fundamentais que envolvem o processo educativo: o aprender e o ensinar.

Tais ações são apresentadas por Freire (1996), como recíprocas quando na iniciativa de formar o outro, o formador é também envolvido e constituído por essa ação:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23).

O autor aborda uma questão bastante discutida na produção acadêmica: a formação do professor. A relação de saberes é, acima de tudo, para Freire (1996), uma relação humana que acontece pelo ato de troca: ao se ensinar algo a alguém automaticamente se aprende pela simples ação cometida e, ao aprender, ensina-se algo, a partir da reflexão da atividade realizada. Ocorre um processo de reversão, na medida em que a atitude de ensinar é caracterizada pela reversibilidade.

Pode-se dizer que há uma ebulição do encontro entre o ato de ensinar e o ato de aprender e o que decorre dessa junção é mais do que uma relação profissional, mais do que uma simples oferta do “produto”, conhecimento, resumidamente em: “eu ensino e você aprende”. Há uma interação entre tais ações ao considerar que quem ensina também aprende algo, seja refazendo sua prática ou refletindo sobre ela, seja pelas relações construídas com seus alunos. O formador não encerra seu trabalho ileso de suas próprias ações, sua prática é tomada de vivências, de experiências, de saberes que o constitui cultural e socialmente.

A circunstância que envolve professor e aluno, com todas as suas diferenças e especificidades, não se reduz a uma relação fria, diluída entre um sujeito agente e um objeto receptor ou a um ser “paciente” que recebe uma “transferência” de conhecimentos/conceitos. O que ocorre é uma relação interpessoal em que, tanto professor quanto aluno agem como formadores e se submetem ao estado de formação. Ocorre uma relação de cumplicidade na dimensão social da leitura, o que se pode denominar de processo interativo da aprendizagem. Um processo que se “foi aprendendo socialmente, que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1996, p.23).

O ato de ler: uma prática que vai além da ação de ensinar

De acordo com Silva (1987), falar de leitura é referir-se ao ato de ler, o qual se concretiza pela ação de um sujeito-leitor, num contexto do dialógico existencial e realiza-se através da dialética homem-mundo. A educação torna-se o resultado dessa dialética, na qual “o homem *apreende* os significados que estão em circulação no interior de seu mundo histórico e cultural.” (Silva, 1987, p.77)

Smolka (2008) destaca o processo de aquisição da leitura e da escrita como uma sucessão de momentos discursivos, como um momento de interlocução e de interação. A autora aponta para a necessidade de distinção entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*. A relação de ensino constitui-se das relações pessoais; enquanto a tarefa de ensinar é estabelecida pela instituição escolar, é organizada e imposta socialmente.

A essa dimensão social e histórica do ato de aprender e de ensinar, que se demarca dentro e fora dos limites estabelecidos numa instituição educativa, a aprendizagem da leitura está além do contexto de escolarização que a escola pode oferecer. “O contexto não é outro senão o mundo histórico, cultural e existencial.” (SILVA, 1987, p.78).

Kramer (1998, p.25) descreve com clareza tal proposição: “entendemos que leitura não é escolarizável (isto é, não é de propriedade da escola) e que a ampliação de seu acesso é crucial no processo de democratização”. Ler torna-se uma prática cultural, um fenômeno sócio-cultural, e o uso que se faz, a partir dessa referência, possibilita afirmar que leitura não é escolarizável, não é uma exclusividade da escola, mesmo que a aprendizagem dessa prática seja-lhe, ainda, a fundamental característica.

A ação ledora ultrapassa os muros escolares, deixa de ser uma atividade, uma prática privativa da escola para assumir uma condição de prática social e cultural. Como nos declara Chartier (2002, p.123), “a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...).”

Ao executar o ato de ler, pode-se até considerá-lo uma atividade de transposição sonora das imagens gráficas, uma oralidade da escrita. No entanto, esta concepção torna-se bastante restrita e limitada, pois não se leem palavras desconectadas, soltas de seu sentido. A

leitura decorre da necessidade de estabelecer um significado entre os vocábulos. A ação ledora se constitui não a partir da verbalização do escrito, mas da compreensão do que está subentendido no texto e, por meio do contexto, concebe-lhe e produzi-lhe um sentido. (GOULEMOT, 1996).

Diante de tal perspectiva, é possível afirmar que o ato de ler exige uma definição mais abrangente, por ser “não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.” (SILVA, 1987, p.45).

A atividade ledora passa de um aspecto externo, de abrangência do campo visual, para um aspecto não-visual, interno, cognitivo de construção e produção de sentidos. O fator propulsor desse processo de interiorização é a atribuição de significado ao que se lê. Numa perspectiva psicolinguística, pode-se considerar que:

Não vemos tudo que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão olhando. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não-visual – do que da informação visual que está diante deles. (SMITH, 1999, p.38).

O ato de ler *depende mais daquilo que está por trás dos olhos*. O desenvolver da atividade ledora depende de algo que está além da decifração, da decodificação, da projeção sonora dos vocábulos, algo que se efetiva a partir de uma construção de sentidos. Ao ultrapassar a dimensão da decifração, passa-se a discutir os modos e estratégias de ensino e aprendizagem da leitura.

Conceber o ato de ler como uma prática cultural, como um processo de construção da linguagem, é considerar que a leitura “não pode ser ensinada, mas, apesar disso, os professores e outros adultos têm um papel decisivo a desempenhar e é deles a grande responsabilidade de tornar possível a aprendizagem da leitura”. (SMITH 1999, p.15).

Em relação ao ensino da linguagem escrita, o que compreende essa margem entre leitor e a leitura é a figura mediadora do professor. Na instituição educativa, o professor, mais especificamente o alfabetizador, possui um papel de protagonista na aprendizagem da leitura e da escrita. A criança encontra motivação para aprender quando encontra algo que seja significativo para ela. Estar envolta em uma cultura letrada, vivenciar uma prática de leitura que está presente em seu ambiente social, a capacita a dar e a articular significados à linguagem exposta. Podemos dizer que a leitura se faz mediante uma produção de significados (GOULEMOT, 1996).

Percebe-se que o fracasso da aprendizagem da leitura, na instituição educativa, ocorre quando a criança se recusa a ler, não por não estar alfabetizada, mas por não encontrar sentido nessa ação. Atribuir significado ao ato de ler é compreender que, ao executar a leitura, o indivíduo “terá se tornado alfabetizado, mas também terá se apropriado das competências básicas necessárias ao uso das práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, terá se tornado letrado.” (SOARES, 2003, p.96).

Não se trata de uma escolha específica metodológica, embora tenha grande influência no processo. O eixo da temática encontra-se em desenvolver a habilidade ledora, utilizando-se dela enquanto uma prática, visto que, numa instituição educativa, as consequências que acompanham a aprendizagem desta atividade oscilam entre o cultivo do gosto ou do desgosto em praticá-la. Contudo, podem-se destacar diversas tentativas de mudanças no enfoque da prática alfabetizadora, as quais procuram se desvincular de uma prática docente marcada pelo esforço de “ensinar”, de transmitir, de possibilitar, de

favorecer o conhecimento, para assumir a posição mediadora da aprendizagem da leitura/escrita.

A maior contribuição da abordagem histórico-cultural está na importância atribuída à mediação. Para Vygotsky (1998), a relação do homem com o mundo não acontece de forma direta, mas é sempre mediada por instrumentos, signos e pelo outro. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança passa de um processo *interpessoal* para um processo *intrapessoal*, ou seja, todas as funções no desenvolvimento aparecem primeiro no nível social, e, depois, no nível individual. O sujeito torna-se não apenas ativo, mas interativo na formação do seu conhecimento, o que atribui ao professor um papel relevante de agente mediador da aprendizagem do aluno.

Para Vygotsky (2008), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-histórica da criança. O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos e o crescimento intelectual depende do domínio dos meios sociais do pensamento, que é a linguagem.

Nessa perspectiva, desenvolver as habilidades de um leitor requer atenção tanto para “o que” e o “como” ensinar, quanto “por quê” e “para quê” ensinar a linguagem escrita. Saber a respeito dos processos de concepção e construção da linguagem auxilia o trabalho docente, mas saber “por que” e “para quê” ensinar tal linguagem, dar a conhecer a funcionalidade da escrita torna-se primordial, pelo fato de que “não se ensina ou não se aprende simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico.” (SMOLKA, 2008, p.60).

Algumas habilidades de leitura podem ser ensinadas e aprimoradas pela criança, como: prever, antecipar, construir hipóteses, compreender, relacionar, inferir, as quais acontecem, também, a partir do encontro de significados para essa aprendizagem. Se o caminho só pode ser traçado mediante a decisão de onde se quer chegar, a aprendizagem da escrita/leitura acontecerá em maior proporção se as atividades lhe forem condizentes, se as ações pedagógicas se pautarem num contexto significativo.

Reflexões sobre as representações de práticas de leitura e de atuação pedagógica

A obra da literatura infantil, *Galileu leu*, de Lia Zatz³, escolhida para uma reflexão, compõe parte da pesquisa desenvolvida por Bolfer (2003), a qual descreve imagens e representações de professor presente nos livros de literatura infantil. Seus estudos mostram que as representações de professor, nas obras, aparecem configuradas a partir de uma concepção dicotômica. A imagem de professor está ligada a uma ideia de dicotomia: feia/bonita, boa/má, inovadora/conservadora. A autora analisa o enredo das histórias infantis e revela algumas características das representações do professor na obra literária infantil, numa busca de elementos que compõem essa imagem binária.

Nossa reflexão, porém, direcionar-se-á para a situação do contexto de uma “cultura escolar” como fator determinante das situações de ensino/aprendizagem que podem ou não possibilitar a construção de um sujeito-leitor e a leitura como uma produção de sentidos, de significados àquilo que é dado a ler por meio de um processo dialógico.

Para melhor compreensão da análise reflexiva da obra, dividiremos a narrativa em duas partes. Utilizando a narrativa da história como pretexto para a discussão, o primeiro

³ Uma obra que obteve sua 5.ª edição em 1996.

olhar volta-se para o “como” ensinar, para prática subsidiada em concepções metodológicas movidas por uma “cultura escolar” pré-estabelecida, sugiro um olhar para as crenças e mitos que regem a prática docente na aplicação das atividades de leitura, no momento de alfabetização.

Era uma vez um menino que lia. (ZATZ, 1996, p.4)

Aqui, temos a apresentação do protagonista da narrativa em análise executando uma ação no passado: “lia”; se ele lia é porque possuía os domínios técnicos do código linguístico, estava alfabetizado.

Mas a professora dizia:

– ERRADO! REPETE! (ZATZ, 1996, p.5)

A palavra “ERRADO”, proferida pela professora, dá a entender que ao executar a leitura o menino cometeu um engano. Como a professora se posiciona diante do erro da criança? A forma impressa do uso da letra *caixa alta* para destacar a fala da professora, parece proposital, torna-se dispositivo tipográfico usado para indicar uma fala alterada e inconformada com o erro da criança. O posicionamento docente de “intervenção pedagógica”, na leitura efetuada, é representado por uma ação sem qualquer intenção de interlocução, de interação verbal pautada nos pressupostos da empatia, da afetividade ou da troca de saberes. E o menino repete, e a professora *grita* novamente:

E o menino, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia.

Tentava, forçava, se debatia,

Mas na hora do vamos ver, insistia;

– Ivo vê a luva.

– ERRADO, SEU TONTO! É I-VO-VÊ-A-U-VA. (ZATZ, 1996, p.8)

É possível evidenciar, no enredo da história, dois aspectos implícitos de uma cultura escolar que subsidiam o trabalho pedagógico: uma está na utilização da leitura oral, somente, como forma única de avaliação, uma crença movida de que a verificação da capacidade ledora deve ocorrer ante à oralidade do texto, à repetição sonora de signos gráficos. Outra de que a prática docente apresentada deve trazer a marca central da imediata correção do erro e da punição como garantia de mudança de atitude. A atitude docente, representada nas páginas do livro, aparece movida pela concepção de leitura como, apenas, uma decodificação da língua, a qual gera um fator problemático na aprendizagem da criança: a inibição, o medo, a insegurança, e, outro, na realização da leitura, a troca de letras/sílabas/palavras, por exemplo, *uva* por *luva*.

A narrativa explorará diferentes situações de leitura nas quais ocorrem a troca de letras nas palavras, um fato que não se trata, aqui, de uma análise crítica à intervenção pedagógica diante de dificuldades ou distúrbios da criança como: dislexia, dislalia, disgrafia, entre outros transtornos da aprendizagem da linguagem escrita ou da linguagem verbal. O olhar reflexivo volta-se para o comportamento, para a atitude docente em relação às ações, reações e intervenções, diante das diferentes manifestações da criança durante a realização da leitura. A história vai apresentando que as diferentes trocas dos vocábulos estão, estreitamente, vinculadas a momentos, interesses, sonhos e expectativas da criança.

Aí sim é que a história começava.

Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava.

Que um dia ia ser goleiro e que no próximo aniversário ia juntar trocado por trocado [...]. Tudo, tudo num saquinho, ia correndo na loja da

esquina, na loja do Bola Bolão. Ficava na ponta do pé, que não alcançava no balcão, e agora ordenava, não mais mendigava, que lhe desse aquela luva, aquela mesma, pendurada no aramado. Luva profissional. (ZATZ, 1996, p.10)

O excerto da história permite a percepção do motivo pelo qual ocorre o “erro” na leitura das palavras dando outro sentido às frases. Apesar de não ser a intenção de, neste artigo, diagnosticar a dificuldade de leitura do personagem como um distúrbio na fala, a dislalia, nem ressaltar algum transtorno na linguagem oral ou afirmar o erro como uma mera troca fonética dos vocábulos, há uma tentativa de compreender o que provoca ou o que desencadeia tal situação emblemática.

Ao dizer “o menino sonhava” o que fica evidente são os interesses da personagem durante a realização da leitura, o que para ela tem significado primordial, naquele momento. No desenvolver da narrativa, a autora apresentará aos leitores diversas circunstâncias que acompanham o mundo imaginário da criança e que movem a “troca” de letras ao pronunciar as palavras. Na escola, ao realizar a leitura, a personagem relaciona, imediatamente, o texto lido com seu cotidiano, articulando esse contexto internamente. Há uma descrição do imaginário que envolve a ação ledora: a criança ao ler está estabelecendo um diálogo interior, com imagens e palavras, num movimento em busca de significação ao texto, uma produção de sentidos ao texto lido.

Simultaneamente, a narrativa articula, apresenta a circunstância daqueles leitores ouvintes, dos receptores da ação ledora. O texto aponta uma prática pedagógica impregnada de uma “cultura escolar” na qual o erro é inaceitável. Isso não quer dizer que há um posicionamento de defesa de uma educação que não se presta à correção, à aprendizagem da formalidade da língua escrita, à articulação correta das palavras ou à realização da leitura oral em sala de aula. Trata-se de uma reflexão para as consequências de uma ação pedagógica subsidiada por uma “cultura escolar” quando voltada para a crença de que ao se realizar uma atividade de leitura deve-se realizá-la “corretamente” e a qualquer custo, o que desencadeará um distanciamento e/ou uma desconsideração às reais necessidades do aluno:

Entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.290).

Fica aberta a chaga, nas instituições educativas, em relação às práticas de ensino da leitura e escrita, as quais não promovem uma identificação de interesse, de liberdade de escolhas, desejos e satisfação pessoal. Ainda que muito se tenha conquistado a respeito dos conhecimentos que envolvem a aprendizagem da criança e que muitas propostas pedagógicas demonstram avanços em relação ao ensino da leitura/escrita nas escolas brasileiras, há uma distância entre o que o professor quer ensinar e o que a criança deseja ou *consegue aprender*, em grande parte do ensino nacional. Mais que a distância entre o processo ensino-aprendizagem, está a distância marcada pela falta de afeição na relação *interpessoal* entre o professor e o aluno. E as trocas não cessaram:

– A casa da Bia é um lixo.

E a professora berrava:

– ERRADO! ERRADO! É ‘A CASA DE BIA É UM LUXO’

Lê menino:

– A PROFESSORA É BOBA!
– ERRADO, ERRADO! É A PROFESSORA É BOA. (...)
O menino, chora não chora, chorava.
E era obrigado a escrever pra aprender, pra não esquecer (...)
O menino sentiu cansaço. A professora...
[...] Sorte que chegaram as férias: tempo pra brincar, descansar e...
pensar. (ZATZ, 1996, p.19)

A narrativa retrata uma situação de “distanciamento afetivo” entre a professora e o seu aluno, ou seja, uma relação permeada pela indiferença às reações, sensações e sentimentos do outro, uma situação de apatia que ocorre dentro da instituição escolar. Tal circunstância dá a ideia de que o melhor da escola é quando não se está dentro dela, uma triste realidade que se nega a aceitar. Embora todos precisemos de uma pausa para se (re)fazer as ideias, (re)pensar a prática como ponto de partida, a permanência na escola é, basicamente, uma necessidade que se impõe para a aprendizagem da linguagem escrita.

No retorno às aulas, o menino se surpreende com o pedido da professora:

– Lê, Galileu.
O menino estremeceu, mas nem tanto. Endureceu, mas nem tanto. E leu:
– Teco latiu, pulou e morreu.
O menino encarou. A professora sustentou e com olhar doce perguntou:
– Do que Teco morreu?
O menino não entendeu (...)
Será que podia respirar aliviado?
E desatou a contar que seu cachorro Teco era levado, mal acostumado, (...) um amigão... Um dia saiu apressado, não ouviu o chamado... morreu atropelado. (ZATZ, 1996, p.20)

O que teria acontecido com o posicionamento da professora diante da leitura realizada pelo menino? A partir desse excerto da história, é possível iniciar outra perspectiva de reflexão a qual nos propusemos: “quem” ensina “o quê” e “para quem”. O pedido foi o mesmo, o que diferenciou foi o olhar doce, atencioso, empático e afetivo, não para uma leitura decodificada, mas para uma leitura vivenciada. O ato de aprender reverte-se, desloca-se para a atitude docente quando há o distanciamento da tentativa de *ensinar*, de *possibilitar*, de *favorecer* para assumir uma posição mediadora da aprendizagem da leitura. A narrativa mostra a ocorrência de uma aproximação da professora para com o mundo social das crianças, ou melhor, há uma intencionalidade da ação pedagógica, há uma mudança de prática, que tem como ação fundamental a interação verbal.

Diante de uma situação de leitura, há um olhar que vai além de uma mera *pedagogização* das práticas de letramento ensinadas e reproduzidas, ocorre um questionamento que instiga a reflexão pessoal, um ouvir que revela o interesse de âmbito pessoal e social, um interesse pela vida da criança (KRAMER, 1998).

O ato de ler, tanto da criança como da professora, ultrapassa os limites de uma concepção de leitura apenas como emissão sonora de simples vocábulos/frases/textos. Compreende uma prática reveladora de algo intrínseco na/da relação humana: a interação cultural intermediada pela linguagem e marcada pela produção de sentidos múltiplos (GOULEMOT, 1996).

A atitude docente supera as barreiras, os limites de um ensino regido apenas pelos fundamentos de uma “cultura escolar”. A prática pedagógica toma como destino, como

fator propulsor, a linguagem da criança, um interesse para ação ledora, para a ação interpretativa e para a atribuição de significados ao texto. Um posicionamento que ultrapassa a “mistificação de um suposto sentido único, que teria sido dado por quem escreveu o texto, (que) impede o diálogo” (KRAMER, 1998, p.83). Assume uma ação que supera as limitações de uma interpretação textual imposta, rompe os empecilhos da individualidade, da impessoalidade e propõe o diálogo. Tal proposição se esclarece no desfecho da história:

O menino contou e chorou. Chorou e desabafou. Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava... E acalmava.

A professora olhou o menino. O menino olhou a professora e agora, desestremecido, desendurecido, releu:

– Tico latiu, pulou e mordeu. (ZATZ, 1996, p.22)

Evidencia-se uma leitura decorrente da possibilidade de uma interação verbal. A ação ledora se firma por intermédio da interlocução, ela vigora-se pela possibilidade de expressar, oralmente, as circunstâncias vivenciadas. Naquele momento, a leitura do texto, de certa forma, aproximava-se de uma experiência de vida da criança, o que favorece uma *externalização* da fala interior e de sentimentos.

A mudança da ação pedagógica autorizou uma prática de leitura, na qual se comprova uma habilidade característica do ser humano de prever, relacionar e encontrar um sentido para o que se lê. A ação ledora envolve inúmeras práticas, habilidades; algumas se fazem dentro de um ensino sistematizado, outras não, muitas são vivenciadas dentro de um contexto social, “a linguagem não exige uma habilidade especial para ser compreendida. Prever não é uma habilidade nova e artificial que precisa ser aprendida, mas sim a maneira *natural* de encontrar sentido no mundo.” (SMITH, 1997, p.72).

E a professora não para aí, depois de aplaudir, rodopiar, falou:

– Valeu! Sabe, gente, nestas férias andei lendo e relendo a Emília – eta boneca danada! (ZATZ, 1996, p.24)

Um desfecho do olhar

Ao refletir sobre a prática de leitura e a atitude docente, no momento da alfabetização, representadas em um livro de literatura infantil, como imagens inacabadas, plurais e fugidias, o olhar ateu-se para as ações de ensinar e aprender, o que possibilitou questionar “quem” ensina “o quê” para “quem”, e, “como” e “por quê” se ensina a ler na escola.

Ao ato de aprender, especificamente ler e escrever, pode ser considerado uma atividade que ocorre a partir da interlocução e da interação verbal, no qual o professor não se revela como apenas aquele que promove, que facilita, mas também o mediador da aprendizagem, do desenvolvimento e o aluno, como o constituidor de um saber e de uma linguagem, social e culturalmente construídos.

O ato de ensinar a leitura e a escrita, na escola, pode ser considerado uma ação marcada pela reversão, o ensino se revela como um período de troca entre aquele que medeia o conhecimento e aquele que o apreende. O formador também é formado ao formar alguém. Um processo que se distingue pela reversibilidade: ao executar a ação de ensinar é tomado de uma aprendizagem gerada pela reflexão de sua própria ação.

Por meio do olhar reflexivo proposto neste texto e direcionado às ações de ensinar e aprender, como ações interativas, é possível descrever a leitura como uma prática social,

numa atividade de (re)encontro – considerando *(re)encontro* como um resultado de uma ação tanto exterior de uma prática cultural e social, quanto de uma ação interior de procedimentos cognitivos daquele que deseja e se esforça por *alcançar algo*, ou melhor, por compreendê-lo.

A leitura como um (re)encontro – seja com um sentido para o que se dá a ler, na busca do que está além do alcance visual, numa constituição e produção de significados; seja com leituras anteriores, com outros textos já lidos, ouvidos ou sentidos; seja com mundo que o cerca, por meio da experiência vivida com um texto, com situações ou com o outro, num processo de interação e de interlocução, decorrente da troca entre o ouvir e o proferir enunciados – proporcionará uma relação ativa entre o leitor e o seu material de leitura e entre leitores, num movimento dialógico que vai de um (re)criar diálogos a um (re)conhecer textos escritos ou inscritos no contexto existencial...

Referências

BOLFER, M. M. M. O. **Imagens / Representações de professora na literatura infantil**: um confronto entre a tradição e a inovação. Campinas, SP: [s.n.]. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E.. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Com todas as letras**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagógica da autonomia**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade. Tradução de Cristiane Nascimento, 1996.

GUEDES, P. C. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 7, janeiro-abril, 1998, p. 19-41.

SAVELI, E. L. **Leitura na escola**: representações e práticas de professores. Campinas, SP, 2001. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma pedagógica da leitura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, L. L. M, da. A Revista Leitura: Teoria & Prática e o professor - um leitor em formação. IN MARINHO, M; SILVA, C. S. R. (org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: ALB & Mercado de Letras, 1998. p. 141-156.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Obra analisada:

ZATZ, L. **Galileu leu**. 5ª ed. Belo Horizonte: Lê, 1996.