

## SUMÁRIO

Apresentação .....	11
1. Memorial: buscando as raízes do projeto de pesquisa .....	14
2. A trajetória da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos metodológicos .....	18
3. Desejo e ação: o Projeto Letras e Livros no Embu .....	26
3.1 O Sistema Escolar do Município de Embu .....	35
3.1.1 O município.....	35
3.1.2 A organização da rede municipal de educação .....	37
3.1.3 A presença de pessoas com necessidades especiais na rede de Embu.....	38
3.2 Fundamentos teóricos do Projeto Letras e Livros.....	40
4. A formação dos professores para implementação do Projeto Letras e Livros.....	42
5. Estudos de caso e relatos de atendimento como estratégia de formação .....	63
5.1. Relatos de Heloysa Dantas.....	78
5.2 Relato de Laura Dantas .....	83
5.3 Estudos de caso e registros de atendimento como acompanhamento do trabalho.....	85
6. Reflexos da formação em sala de aula .....	108
7. Análise dos resultados do Projeto Letras e Livros em Embu entre 2002 e 2006.....	117
8. Considerações finais: lições do Projeto Letras e Livros no Embu.....	126
9. Referências Bibliográficas .....	130
9.1 Documentos oficiais.....	133
9.2 Bibliografia geral .....	133
9.3 Literatura/literatura infanto-juvenil.....	134
9.4 Imagens .....	137
9.5 Filmes.....	137
9.6 Sites consultados .....	138
10. Anexos .....	138

## Apresentação

*Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo (CANDIDO, 2004, p.172).*

*Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (...) Não há povo e não há homem que possa viver sem ela...(idem, ibidem p.174).*

*(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.(idem, ibidem, p.186).*

A realização desta dissertação “Do imperativo ético à demonstração empírica – o Projeto Letras e Livros em Embu das Artes” deve-se à convicção de que é preciso garantir o direito à leitura e à literatura a todos os meninos e meninas.

Este texto narra a experiência de enfrentamento da situação alarmante em relação à alfabetização, ou seja, o processo inicial de formação de leitores<sup>1</sup>, no ensino público municipal da cidade de Embu das Artes. O relato de cinco anos de trabalho (2002 a 2006) analisa as conquistas e dificuldades para transformar o imperativo em realidade.

Em 1989, a professora doutora Heloysa Dantas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) iniciou, a pedido da Escola de Aplicação, um trabalho com crianças multirepetentes e ainda não alfabetizadas. Os alunos eram atendidos individualmente, na biblioteca da escola, onde Heloysa realizava uma ação que consistia basicamente em leitura cooperativa de textos de alta qualidade literária e lingüística que se casavam com as necessidades específicas de cada criança. Essa experiência é relatada por Dantas (1997) no texto *Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?*

O Letras e Livros, como foi batizado o Projeto, em breve mostrou resultados e passou a atuar de forma preventiva, isto é, atendendo aos alunos desde a 1ª série, portanto antes da

---

<sup>1</sup> Escolhemos utilizar a expressão formação inicial de leitores por corresponder mais fielmente à concepção de alfabetização deste trabalho.

reprovação. A expansão desta ação bem sucedida para outras escolas esbarrou na idéia tão *fortemente arraigada que ganha dimensões de preconceito, de que o trabalho pedagógico é algo que se faz em situação coletiva, e que espaços de intimidade têm a ver com a clínica, com a psicoterapia e não com a pedagogia.* (Dantas, 1997, p.95).

Apesar de incorporado por duas escolas municipais de São Paulo (Mahoney, 2000, p.18), em geral o atendimento individualizado era considerado um luxo não compatível com a realidade das escolas públicas. A Escola de Aplicação, apesar de pública, possui estrutura física e condições salariais melhores do que as escolas estaduais.

A rede municipal de educação de Embu, de forma pioneira, ousou implantar o Projeto Letras e Livros em todas as 16 escolas de ensino fundamental, o que significou atender individualmente, a partir de 2003, em torno de 1500 meninos e meninas. Um trabalho que a equipe de supervisão e os professores, apelidaram de “VIP”, o que, apesar da brincadeira, não estava distante da realidade, pois a proposta era estabelecer nos atendimentos um clima de apoio e parceria, com atividades de escrita pessoais e lúdicas, e tendo a literatura como principal ferramenta de trabalho, realizar um esforço para encontrar um texto capaz de encantar a cada um. A necessidade deste aconchego se explica tendo em vista o público atendido: adolescentes (25%, em 2002) e crianças com experiências de fracasso na leitura e na escrita. Alguns pareciam ter passado por tratamento semelhante ao vivido pelos bebês de “Admirável Mundo Novo” (Huxley, 1988) que recebiam choques quando se aproximavam de livros.

Considere este trabalho, que tive o privilégio de participar e com o qual estive profundamente envolvida pessoal e profissionalmente, digno de registro e merecedor de descrição e análise rigorosas para que possa ser compartilhado e venha a contribuir para reflexões e ações que busquem garantir o direito à leitura e a literatura a todos.

Ao relatá-lo, procuro respostas para a pergunta que motivou a ação: como a escola pode criar condições de apoio ao trabalho de sala de aula que possibilitem a realização integral de sua missão de formar leitores? As respostas encontradas e os novos desafios propostos são o fio condutor desta investigação.

A experiência de formação contínua, em serviço, da equipe de professores foi o aspecto que decidi aprofundar. A descrição e a análise do trabalho, que incluía a supervisão da prática, permite compreender como a ação do Projeto se desenrolou. Os estudos de caso e os registros do atendimento de alunos, alguns ao longo de até dois anos – foram o material mais intensivamente utilizado, pois se revelaram úteis como referenciais teórico-práticos para ação dos professores.

No capítulo I, “Raízes da pesquisa e da pesquisadora”, descrevo alguns aspectos da minha formação pessoal e profissional relacionados à pesquisa e que permitem entender com que perspectiva escrevo.

O capítulo II apresenta a trajetória da pesquisa, as orientações metodológicas e referenciais teóricas relacionadas aos conceitos de leitura, literatura, leitor que estiveram em permanente e inacabado diálogo com o objeto de pesquisa.

No capítulo III apresento o objeto de estudo, o Projeto Letras e Livros e contextualizo como, onde e de que forma foram desenvolvidas as ações, isto é o município de Embu e suas políticas educacionais. Ainda neste capítulo descrevo seus fundamentos teóricos, basicamente a pesquisa teórica e prática da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Heloysa Dantas.

O capítulo IV descreve e analisa como se desenvolveu a formação, assim como a organização e remuneração dos professores e o material cultural e teórico utilizado.

Dediquei o capítulo V aos registros produzidos nestes cinco anos, os quais incluem as fichas de atendimento dos alunos e os estudos de caso realizados pela equipe de supervisão e pelas professoras.

O capítulo VI mostra alguns relatos de professoras que conseguiram organizar atendimentos individualizados na sala de aula.

O penúltimo capítulo faz uma avaliação qualitativa e quantitativa, analisando a situação antes do início do trabalho e as mudanças ocorridas na rede de Embu após cinco anos de Projeto Letras e Livros (PLL).

Termino com considerações sobre as respostas dadas à pergunta inicial (como a escola pode resolver integralmente o problema da alfabetização de todas as crianças?) e menciono novas questões emergentes.

## 1. Memorial: buscando as raízes do projeto de pesquisa

*Livro: a troca*

*Pra mim, livro é vida; desde que eu era  
muito pequena os livros me deram casa e comida.  
Foi assim: eu brincava de construtora, livro  
era tijolo; em pé, fazia parede; deitado,  
fazia degrau de escada; inclinado, encostava  
num outro e fazia telhado.  
E quando a casinha ficava pronta eu me  
espremia lá dentro para brincar de morar em livro.  
De casa em casa, eu fui descobrindo o  
mundo (de tanto olhar pras paredes).  
Primeiro, olhando desenhos; depois,  
decifrando palavras...*

*Trecho de Livro - um encontro com Lygia Bojunga Nunes*

A intenção deste memorial é narrar o percurso acadêmico que antecedeu o projeto de pesquisa do mestrado. Considero essencial incluir minha trajetória pessoal e profissional, profundamente intrincadas. Ter Heloysa Dantas, minha mãe, como parceira de trabalho e idealizadora do Projeto que pretendo investigar é inspirador e desafiador.

Foucault, (2005), em “A ordem do discurso”, desconstrói a idéia de começo: “Começos nenhum haveria portanto (...)”, é preciso continuar, o que ilustra a perspectiva desta pesquisa. Minha voz é a continuação de outras vozes, incluindo a de meus pais.

Trago em defesa desta relação umbilical autores como Nóvoa e Polanyi<sup>1</sup>, para quem não existe conhecimento fora da pessoa. Antônio Nóvoa, pesquisador da vida dos professores, tem mostrado que não é possível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais. (Dias, 1992).

Quando refletimos sobre nossa ação profissional, compreendemos melhor o sentido de nossa história pessoal (Nóvoa, 1996). Neste trabalho estão presentes alguns valores da minha formação familiar. A relação com o livro está relacionada ao pai “leitor-livreiro”. A confiança na educação pública é herança materna.

---

<sup>1</sup> In SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito. A epistemologia de Michel Polanyi na escola.** São Paulo: Escrituras, 2004.

Uma das tarefas de conclusão do curso de especialização “Arte, Educação e Cultura”, que fiz na ECA (Escola de Comunicação e Artes ), foi escrever sobre lembranças de experiências artísticas da infância. A vivência mais intensa foi com literatura, que aconteceu fora da escola. Como as outras linguagens artísticas, foi pouco estimulada no ambiente escolar. Tive a mesma sorte de José Paulo Paes<sup>1</sup> de ter pais, tios e avós leitores, convivendo com os livros desde cedo. Meu pai era dono de uma livraria, que funcionava como espaço cultural, onde organizava leituras, cursos e encontros com escritores. O mais marcante para mim foi a encenação, feita por Lygia Bojunga, do seu livro sobre o “Livro” (2005) .

Durante um período da minha vida fui livreira itinerante, vendendo livros em eventos de educação, o que me garantiu um amplo repertório em literatura infantil.

Com a educação a relação também começou cedo. Aos catorze anos, terminando a oitava série, trabalhei como monitória voluntária em uma sala da primeira série da escola pública em que estudava, ajudando crianças com dificuldades. Desta fase ficou uma lembrança boa que contribuiu para o meu interesse em realizar parte do estágio do curso de Pedagogia no Projeto Letras e Livros na Escola de Aplicação, já em parceria com minha mãe. Esta experiência foi forte o suficiente para que eu sentisse necessidade de recuperá-la ao trabalhar como arte educadora na Aldeia do Rio Bonito em uma instituição que abriga crianças em situação de risco. Era um trabalho bem árduo, os meninos tinham histórias de vida muito duras. Junto com uma parceira, contava histórias e fazia oficinas de arte. Constatei que a maior parte das crianças, apesar de freqüentar a escola regular, não estava alfabetizada. Propus então à coordenadora da instituição desenvolver ações inspiradas na proposta do PLL. Seu efeito reforçou minha convicção de que o olhar individualizador, a situação pessoal de ajuda possibilitada pelos atendimentos do PLL são um caminho consistente em direção ao objetivo de garantir o direito de todos os meninos e meninas à leitura e à literatura.

O Projeto Letras e Livros está integrado à minha vida de estudante de Pedagogia na USP. No Embu, cidade onde residi até 2007, coincidiu com a época (2001) em que iniciava meu trabalho de formadora de professores. Dezesesseis anos separam a estudante de pedagogia da mestranda, precisamente a idade de minha filha; com ela aprendi muito, consolidei minha disposição para fazer da leitura uma ocupação felicitária, como a entende o filósofo espanhol Julián Marías (1989).

---

<sup>1</sup> No precioso livrinho “Poesia para Crianças”, publicado pela editora Giordano, em 1996, José Paulo Paes diz: “...nasci no meio dos livros (...) Meu avô materno era livreiro, tipógrafo e papelheiro”.



Eu, Laura, ao lado de meu pai, José, numa atividade de leitura concomitante na Livraria Informática, 1980.



June (minha filha), com o avô, em uma escola do Embu, relatando suas leituras

Foi tempo suficiente para adquirir um bom conhecimento da realidade escolar, além de possibilitar amadurecimento teórico através da interlocução cotidiana com a mãe pesquisadora. O convívio com o pai que de “leitor-livreiro” passou a “leitor-editor” e atualmente leitor itinerante (que tem nas escolas de Embu seu público preferencial), tem fornecido valioso repertório literário. Ainda em família, minha irmã Ângela que também é educadora, foi fonte de inspiração e apoio. Fizemos juntas algumas disciplinas na FEUSP. Ângela também estagiou no Projeto Letras e Livros da Escola de Aplicação. Por sua influência voltei meu olhar na direção da arte-educação. Muitas outras pessoas foram e são importantíssimas para a minha formação intelectual e prática, mas falarei apenas das que têm relação direta com este trabalho de pesquisa, como Alexandra Contocani, amiga e parceira, de rica formação e atuação como arte-educadora, atualmente completando o curso de pedagogia na FEUSP.

Alexandra Contocani, que se encantou com o Projeto, iniciou um trabalho voluntário, na escola municipal em que matriculou sua filha. Isto chamou a atenção da equipe da SME, que a convidou para realizar um dos módulos de um curso sobre alfabetização, para os educadores e gestores das escolas de ensino fundamental. Alexandra pediu minha colaboração para apresentar, durante o curso, o Projeto Letras e Livros. O interesse despertado levou a secretária Jeanette Beauchamp a convidar-me para integrar a equipe pedagógica da SME. Afastei-me da direção da Escola de Educação Infantil que assumira por concurso público em 2001 e dediquei os anos seguintes à implantação e coordenação do PLL em Embu.

Este trabalho fez parte do meu cotidiano profissional e pessoal, de forma intensa nos últimos anos. As conversas e indagações, iniciadas no ambiente profissional, eram retomadas em casa. O interesse em sistematizar essas reflexões foi tão grande que decidi transformá-las em objeto de

pesquisa por acreditar em sua importância social e pedagógica. Uma relação tão visceral com o objeto de pesquisa contém elementos complicadores, se por um lado carrega um sentido humano e existencial profundo, por outro dificulta enxergar as limitações da ação e conseguir o distanciamento necessário à pesquisadora. A experiência como mestranda na pós-graduação da FEUSP tem sido um instrumento decisivo no enfrentamento deste desafio.

Enquanto escrevo esta dissertação, o Projeto continua nas escolas de Embu, agora sem a minha participação direta, ocupada em reconstituí-lo como um quebra cabeças, recuperando, garimpando, selecionando materiais, registros acumulados ao longo de cinco anos, buscando princípios, teoria e metodologia.

A responsabilidade tem sido grande, o prazer de escrever sobre o período que considero dos mais intensos, produtivos e belos da minha vida profissional compensa o receio de não conseguir redigir de forma suficientemente clara, fiel e completa.



## 2. A trajetória da pesquisa: concepções teóricas e procedimentos metodológicos

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível*

*Roland Barthes*

Em 2006, quando iniciei a pós-graduação, ainda fazia parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), e as reflexões suscitadas pelas disciplinas, estabeleciam um diálogo constante com a ação desenvolvida nas escolas e na formação. Em 2007, afastei-me temporariamente da rede de Embu, e esta decisão ajudou a construir um olhar mais distanciado.

O processo tem sido permeado de inquietações. Se por um lado estava convicta da importância de registrar, em formato acadêmico, esta experiência que julgo muito rica e merecedora de extensão, por outro, me perguntava constantemente se conseguiria o olhar analítico e crítico necessário.

A pesquisa procura identificar e refletir sobre as condições necessárias à concretização da tarefa de tornar leitores a todos. Do ponto de vista de quem esteve longo tempo mergulhada no cotidiano da escola e dialogando com as pessoas que nela atuam, percebo a necessidade imperiosa de partilhar experiências fecundas.

As possibilidades de análise são inúmeras, com vários subtemas possíveis: estudos longitudinais (pois há informações sobre o trabalho desenvolvido com alunos durante dois anos ou mais), a incorporação do trabalho individualizado à sala de aula, a qualidade da relação estabelecida entre o professor do PLL e o aluno, os procedimentos que possibilitaram avanços, entre outras. Todos eles foram levantados como hipóteses para estudo, durante o início do mestrado. O tema da formação dos professores foi o que nos pareceu mais relevante e integrador.

A pesquisa se desdobrou em dois momentos diferentes: no início eu era coordenadora do Projeto, que mais tarde iria analisar; estava imersa na práxis pedagógica. A meta da ação

transformou-se depois em pergunta de pesquisa. Embora existisse desde o começo a intenção de comunicar nossos resultados, a prioridade era a transformação de uma realidade.

Os fortes elementos autobiográficos aproximam este trabalho de uma vertente que ganhou força a partir da publicação do livro “Vida de Professores”, organizado por Antonio Nóvoa (1992, p.9).

*Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.*

Minha posição em relação ao objeto de estudo, o Projeto Letras e Livros, mudou ao longo do tempo. Em 2002, eu era supervisora, com poder institucional para implementar a ação nas dezesseis escolas municipais, e a análise teórica era uma possibilidade no horizonte. O tempo mostrou que aí cabiam muitas pesquisas, o que me levou a ingressar no mestrado, vivendo durante dois anos o duplo papel de protagonista e pesquisadora, com as vantagens e desvantagens correspondentes. Eu estava em posição privilegiada para obter os dados, em contrapartida era difícil selecionar os mais relevantes exatamente pela sua abundância. A preocupação com a objetividade e o esforço para não me misturar demais ao meu objeto foram permanentes. No início de 2007, coordenei a última formação do PLL e em seguida me afastei da SME, assumindo inteiramente o papel de pesquisadora.

Entre o vasto material utilizado figuram documentos oficiais, planejamentos e relatórios dos encontros de formação, fichas de atendimento, estudos de caso, registros fotográficos e em vídeo, além de textos teóricos. O trabalho sempre foi minuciosamente documentado, com relatórios mensais, apresentação anual de resultados gerais, avaliações dos professores. Este cuidado com o registro era necessário para garantir a continuidade do trabalho e favoreceu esta e outras investigações possíveis.

Apesar de não ser uma pesquisa quantitativa consideramos necessário apresentar alguns dados numéricos da experiência de Embu, como mais um indicador do resultado desta ação.

## Referenciais teóricos em diálogo com o PLL

Foi possível identificar em vários autores que refletem sobre a formação de leitores, convergências com a concepção utilizada no PLL. Alguns de forma explícita como Antonio Candido (2004), Monteiro Lobato (1961) e Daniel Pennac (1998) e outros implicitamente como Ana Maria Machado (2007) e Cecília Meireles (1984).

O projeto compartilha com Antonio Candido (2004, p.172) a visão de literatura enquanto direito humano básico, tão fundamental quanto casa, comida, instrução e saúde.

Em Lobato encontramos apoio para a preferência pelas histórias divertidas, piadas, crônicas, nonsense, textos para “para além do bem e do mal”, fugindo às escolhas didáticas e moralistas.

Para Lobato, a literatura erótica pode salvar um leitor:

*Além disso, sai o menino da escola com esta noção curiosíssima, embora lógica: a leitura é um mal, o livro um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência.*

*Acontece, todavia, que o diabo intervém, e um belo dia lhe cai nas mãos um livro proibido, “Tereza a filósofa”, por exemplo. O menino abre-o, por acaso, já enfasiado de antemão.*

*- Já sei. É aquela seringaço de Tiradentes...*

*E lê displicentemente a primeira linha. Lê mais interessado a segunda. Lê uma outra com o sangue já alvoroçado nas veias – e corre a esconder-se para que ninguém lhe perturbe a leitura do livro inteiro.*

*Está salvo! Aquele providencial livrinho matou-lhe o engulho da leitura inoculado na escola pela pedagogia sôrna. O menino aprendeu no livro de Tereza o valor da leitura; viu que a letra de forma não se limita a veicular as estopadas bocejantes do desagradável tempo de prisão escolar; viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente a imaginação; e que se há livros piores do que palmatórias, há-os em compensação deliciosos, como esse da boa Tereza.*

*E, despertado para um mundo novo, ei-lo à caça de livros e a mergulhar-se em quantos encontra, em procura de pão para a libido – o pão básico, o pão fundamental de homem.*

*Daí a procurar o pão do espírito é um passo – e está salvo, ganho para a cultura.*

Escritores como Cecília Meireles (1984, p.19) e Carlos Drummond de Andrade (1964, p.582) questionam a idéia de literatura infantil. Para Cecília, *tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam com sua preferência(...) Não haveria pois, uma literatura infantil a priori, mas a posteriori.*

Drummond aponta na mesma direção:

*O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para criança que não seja lido com interesse pelo homem feito?*

Durante a pós-graduação pude estabelecer um diálogo produtivo entre as concepções de leitor e leitura de autores como Michel de Certeau, Roger Chartier, Wolfgang Iser e Robert Darnton, e aquelas do Projeto.

A Wolfgang Iser (1996), devo a idéia do caráter polifônico da obra literária, que torna a interpretação, especialmente a interpretação fechada, redutora. Gabriel Garcia Márquez relata as tentativas de interpretação feitas por professores de literatura de alguns dos seus livros, e conclui:

*Um professor de literatura da Escola de Letras de La Habana dedicou muitas horas à análise de Cem anos de solidão e chegou à conclusão – adulatora e deprimente ao mesmo tempo – de que não tinha solução. Isso me convenceu de uma vez por todas de que a mania de interpretar acaba sendo, em última análise, uma forma nova de ficção, que às vezes termina em disparates. (LERNER, 2004, p.74)*

Reencontra-se na pedagogia de Délia Lerner, no livro “*Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*”, esta mesma concepção:

*A ficção não se reduz à produção de interpretações extravagantes – afinal de contas, a obra literária é aberta e aceita múltiplas interpretações. Todo o tratamento que a escola faz da leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é uma obra de ficção?(LERNER, 2004, p.74).*

O contato com “*A Invenção do Cotidiano*”, de Michel Certeau (1994), foi muito produtivo; sua visão de um leitor ativo fortaleceu a proposta do Projeto, onde os pequenos leitores são encorajados a julgarem os livros. Por isso, as perguntas de compreensão do texto eram substituídas por outras implicando em avaliação e antecipação.

A concepção de leitura como construção de sentido, proposta por Certeau (1994), foi muito enfatizada nas formações do Projeto.

*Por seu lado, as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem na leitura “o ato léxico” e “o ato escritural”. Elas mostram que a criança escolar aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela; ler pelo sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diferentes, mesmo se elas se cruzam.(CERTÉAU, 1994, p.263).*

Roger Chartier, em seu texto “*Do livro à leitura*” (1996), fala da necessidade de estabelecer nuances entre os leitores alfabetizados e os analfabetos letrados. Nas formações do PLL sempre foi enfatizado o fato de que a alfabetização é um processo inacabado; não existe analfabetismo total, nem alfabetização completa. Mesma tese de Emilia Ferreiro (2005):

*Por exemplo, dou aulas em nível de mestrado e doutorado, mas continuo alfabetizando meus alunos, porque é a primeira vez que, como leitores, eles deparam com investigações publicadas em revistas especializadas e que, como escritores, têm de produzir esse tipo peculiar de texto acadêmico chamado “tese”.*

A idéia da existência de diferentes etapas de leitura foi utilizada desde o início, enfatizando que não existiria nenhum menino ou menina analfabeto total, todos seriam capazes ao menos de “lerem” as ilustrações. Com isto não se pretendia dizer que a interpretação de imagens seja algo simples, mas apenas combater a idéia da incapacidade total para a leitura. Fazem parte do repertório utilizado pelo PLL livros só de imagens, além do que foi denominado “Alfabetos Ilustrados” (imagens de objetos com seus nomes). Os alfabetos ilustrados tinham como função, além de “desassustar” meninos e meninas, produzir conhecimento sobre letras e palavras, mostrando que são capazes de ler algo.

O texto “*História da Leitura*”, de Robert Darnton (1992), fortaleceu a prática de ler alto, lembrando o papel histórico da leitura ouvida.

*A instituição de leitura popular mais importante sob o antigo Regime era um encontro à beira do fogo, conhecido como veillée na França e spinnstube na Alemanha. Enquanto as crianças brincavam, as mulheres costuravam e os homens consertavam ferramentas, um do grupo que podia decifrar um texto os regalava com as aventuras de Les quatre fils Aymon, Till Eulenspiegel ou algum outro favorito do repertório padronizado dos livros populares e baratos. (DARNTON, 1992, p.215).*

O autor faz referência aos leitores que liam para os artesãos, especialmente fabricantes de charutos e alfaiates, informação confirmada no livro “*Uma História da leitura*”, de Alberto Manguel (1997). Nas fábricas de charuto cubanas, no século XIX, um lector era pago para ler enquanto os operários trabalhavam. A imagem do Lector foi utilizada nas formações até o momento em que foi possível fotografar uma situação semelhante: a professora lendo enquanto os alunos desenham.

Encontrei no livro “*Através da Vidraça da Escola – Formando novos leitores*” do contador de histórias, Illan Brenman (2005), vários trechos que confirmam a importância de recuperar a prática de ler em voz alta, dando a ela um status de leitura dramatizada ou performática.

*Até o final do século XVIII a leitura em voz alta era prática comum mesmo nas famílias alfabetizadas. O livro e seu leitor reuniam pessoas ao seu redor: memorizar, recitar, emocionar.p.50*  
 (...) Chamamos, portanto, “leitura em voz alta”, a técnica performática que o leitor executa quando se põe a veicular, por meio de sua voz, um fluxo narrativo oferecido ao outro, que o recebe por meio da audição e da visão. (BRENMAN, 2005, p.55).

Em “*Do livro à leitura*”, Roger Chartier (2004) fala em maneiras de ler coletivas e individuais e de leituras intensivas e extensivas. Na leitura intensiva, estavam presentes elementos como memorização e sacralização. A leitura extensiva era laicizada, silenciosa, individual. Alguns destes elementos aparecem nas propostas do Projeto, dentro de outro contexto, por exemplo, na releitura dos textos preferidos, que tornam os leitores inseguros mais competentes. A divulgação de

*Os direitos do leitor*, de Daniel Pennac (1998), também foi útil na dessacralização da leitura, legitimando a possibilidade de abandonar o livro que não agrada.

Na pós-graduação, conheci o trabalho do professor Claudemir Belintane, que tem como principal foco a importância dos textos orais na entrada para o mundo da escrita, partindo de uma perspectiva psicanalítica. Foi possível observar semelhanças com a experiência do Projeto Letras e Livros.

Em um de seus textos, “*Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito*” (2006), Belintane relata o atendimento de um aluno, onde o desencadeador do desejo de ler se deu através da língua oral da infância. O espaço escolar (talvez como a biblioteca para Barthes) pela sua artificialidade, pela sua relação pouco lúdica e com pouco espaço para o desejo, não possibilitava a emergência dos chamados “vazios criativos”.

Belintane mostra que a redução da investigação de Emília Ferreiro à classificação dos alunos em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos, é tão limitadora como acreditar que a atividade fônica deve ser o centro do processo de ensino da leitura. Encontramos na rede de Embu esta simplificação obstrutiva. As contribuições de Emília Ferreiro são inegáveis e ela foi uma das principais referências teóricas para o trabalho do Projeto, mas a prática e o estudo nos levaram a não acreditar em “panacéias universais”, isto é, teorias e métodos que dêem conta de todas as questões.

*Se para aprender a ler é necessário um conjunto razoável de estratégias, talvez a possibilidade de avaliar a fase em que o aluno se encontra (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) seja só mais uma dentre tantas atividades. Do mesmo modo, se aceitarmos que há uma consciência fonológica, cuidar para que o aluno a desenvolva, seja também só mais um dos possíveis compromissos de um currículo. (BELINTANE, 2005).*

O ponto principal é, em vez de classificá-las, entender que as crianças, no seu processo de aprendizagem, constroem hipóteses, pensam sobre a escrita:

*Relendo Emília Ferreiro, recuperamos a fecunda concepção de leitura como um processo inteligente, mais do que sensorial. Com Paulo Freire aprendemos que as palavras não são neutras; se há palavras geradoras, densas, há também palavras estéreis, vazias. Ambos apontam para a mesma direção: ensinar a ler não é uma questão metodológica, formal, e sim substancial. Daí resulta a nossa tese: a solução que buscamos é literária e não metodológica ou didática. (DANTAS, 2004).*

E ainda:

*A usual classificação das crianças em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas, além de ser predominantemente uma avaliação de escrita e não de leitura, não se ajusta bem ao ensino fundamental. É na verdade uma avaliação adequada à educação infantil. (DANTAS, 2004).*

Assim como no relato de Belintane, também foi proposta a utilização de textos que a criança conhecesse de cor.

*Conseguir do aluno um texto “décor”, dar-lhe outros que ele já ouviu mas não memorizou, trazer textos que repisem a mesma estrutura de seus velhos conhecidos (mas com outros temas e aventuras), são procedimentos que favorecem a busca de um sujeito que aceite a dualidade especular, a relação de corpo presente, ser cortada por um simbólico rico em procedimentos estéticos, que faz trabalhar a máquina de escrever de seu psiquismo e, bem provável, engata o laço com a escrita que se propõe na escola ou fora dela. (BELINTANE, 2005).*

Este outro trecho de Belintane descreve procedimentos análogos aos propostos nos atendimentos do PLL:

*O que julgamos fundamental no ensino, sobretudo para assumir o atendimento a essas crianças, é a posição do professor no processo, sua predisposição em captar o universo lúdico-oral, ainda que este venha em doses homeopáticas, e também sua sensibilidade na hora de escolher e apresentar os textos lúdicos ao seu aluno. Indispensável aqui o poder de uma escuta acurada, capaz de captar os retornos singulares do aluno, mas não centrando toda a atenção sobre a lógica da escrita gráfica, como fazem os que dizem assumir estratégias metodologias oriundas das pesquisas de Emília Ferreiro. (BELINTANE, 2005).*

Compartilhamos o pressuposto de que, para um certo percentual de crianças (na experiência de Embu em torno de 15 a 20%), onde se incluem as necessidades especiais, as condições usuais de sala de aula não são suficientes. No texto de Belintane:

*... o que podemos afirmar com certeza é que tais alunos constituem um desafio, não apenas como indivíduos isolados, mas como subjetividades arredias, que não aceitam as condições postas em sala de aula: normalmente uma sala de quarenta alunos, uma professora ou professor, materiais didáticos precários e, quase sempre, uma relação educativa que, mesmo quando bem intencionada, parece não conseguir motivá-los. (BELINTANE, 2005).*

Existe acordo completo entre a abordagem de Belintane e a do Projeto Letras e Livros: trata-se de buscar as singularidades, em lugar de tentar encontrar um método universal. Quem ensina, ensina algo a alguém. Quem é esse alguém? “Para ensinar matemática a João, é preciso conhecer matemática ou João?”, parafraseando Snyders (1968). Foi necessário assumir uma postura de maior mobilidade e menor rigidez metodológica. Em “*Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*”, Belintane (2006) mostra como as oposições metodológicas podem escravizar a pesquisa e travar a formação.

A perspectiva psicanalítica incorporada nos atendimentos narrados por Belintane, traz a idéia de “sujeito desejante”. A busca do Letras e Livros era conhecer os meninos, seus interesses e gostos, o que é o mesmo, em outra linguagem. Apesar de a psicanálise não ter sido utilizada explicitamente como ferramenta teórica, a concepção de um sujeito desejante sempre esteve presente.

Ouvi com satisfação o professor Claudemir dizer que seu trabalho e de seus orientandos era um atendimento educativo e não psicanalítico, apesar de ter por trás conhecimentos psicanalíticos e lingüísticos.

Foi fortalecedor constatar como dois trabalhos que aconteceram independentemente, sem que um soubesse da existência do outro, compartilham procedimentos e princípios.



### 3. Desejo e ação: o Projeto Letras e Livros no Embu

*Por enquanto há escória de sobra.  
O tempo é escasso - mãos à obra.  
Primeiro é preciso transformar a vida,  
Para cantá-la - em seguida...  
Para o júbilo o planeta está imaturo.  
É preciso arrancar alegria ao futuro,  
Nesta vida morrer não é difícil.  
Difícil é a vida e seu ofício*

*Maiakóvski*

O objetivo desta investigação é descrever e analisar o impacto das ações do Projeto Letras e Livros. Estas produziram uma redução drástica do número de crianças não alfabetizadas no município de Embu das Artes. Em 2002, ano da implantação do Projeto, a população de 4º série não alfabetizada chegava a 20% conforme os encaminhamentos feitos pelas professoras e professores. No final de 2006, este número representava apenas 2,6%, do total de alunos de 4º série, taxa possivelmente correspondente às inclusões sensoriais e mentais.

O Projeto Letras e Livros começou nos anos 90 na Escola de Aplicação por iniciativa da Profª Drª Heloysa Dantas, e continua em funcionamento até hoje.

O Projeto Letras e Livros em Embu foi fruto de muitos desejos. Da convicção apaixonada da professora e pesquisadora Heloysa Dantas, que sonhava ver a experiência bem sucedida da Escola de Aplicação transportada para uma rede pública. Do meu desejo de contribuir para melhorar a qualidade da educação pública e garantir o direito de todos à literatura, à *alegria cultural* (Snyders, 1988), à alfabetização, à palavra escrita.

Em 2001, Jeanette Beauchamp, secretária de educação do município, iniciou ações com a intenção de mostrar efetivamente que educação é direito. Pautadas nos princípios da qualidade social da educação, democratização da gestão, acesso e permanência na escola, valorização do profissional de educação, traduziram-se em discussões, envolvendo toda a rede, sobre questões como o acesso de crianças e adultos com necessidades especiais à escola regular. Inibiram-se mecanismos excludentes como a cobrança de taxa de APM, as excursões pagas e as listas de material. A rede municipal de educação começou a realizar seminários anuais, dos quais, a partir de 2004, participavam também pais e alunos.

Em 2003, a secretária Jeanette Beauchamp foi trabalhar no MEC e Rosimary Mendes Mattos assumiu a SME, dando continuidade aos projetos e iniciando outros, como o curso Pedagogia Cidadã (UNESP) oferecido aos professores.

[LLL1] Comentário: Colocar referência documentos oficiais

A realidade das escolas municipais em 2002 era alarmante; havia um número alto de alunos não alfabetizados. Decidiu-se<sup>1</sup> então começar pelo mais difícil e mais urgente, os alunos de 4º ano, que, a partir da quinta série, estariam fora do alcance da ação do município.

O desejo de iniciar a ação o quanto antes, fez com que a pesquisadora Heloysa Dantas e a arte-educadora Alexandra Contocani trabalhassem voluntariamente durante um ano, até que os trâmites burocráticos permitissem a contratação da assessoria. A formação e a supervisão de gestores e da equipe de professores que atuaria no Projeto foi iniciada em abril de 2002. Cabe uma explicação sobre as atribuições de cada membro da equipe responsável diretamente pela coordenação do Projeto. Heloysa, a partir de 2003, contratada pela SME como assessora, além de liderar a coordenação dos encontros da equipe de Professores que atuavam no PLL, desenvolveu outras ações de formação. Destaco o curso “Literatura e alfabetização”, oferecido a professores de ensino fundamental, não participantes do PLL, que contribuiu para incentivar práticas de leitura em voz alta de textos literários na sala de aula. Heloysa também realizou reuniões mensais com diretores e coordenadores de educação infantil e colaborou na elaboração de propostas curriculares.

A generosidade da pesquisadora<sup>2</sup> permitiu que o município se beneficiasse da preciosa contribuição da arte-educadora Alexandra Contocani, que atuou como colaboradora.

Dentro da equipe, eu acumulava as funções de formadora e supervisora, isto é, possuía um certo “poder institucional”, pois era, junto com a direção das escolas, responsável pela seleção dos professores que atuariam no projeto. A elaboração das pautas e a coordenação dos encontros eram feitas por nós três. Providências estruturais como organizar cronogramas, agendar espaços e equipamentos faziam parte das minhas atribuições. Conteí com o apoio de várias pessoas, principalmente de Lídia Balsi, coordenadora da equipe pedagógica da SME, que apesar do acúmulo de atribuições, participava das formações quando possível. Lídia, as supervisoras Rosa Cirelli, Fátima Ferrari e Lindomar Peixoto, desde o início, ajudaram a garantir que o projeto atingisse todas as escolas municipais de ensino fundamental.

A atuação da equipe de coordenação implicava na realização de assessoria bibliográfica, confecção de jogos alfabetizadores e letras móveis de borracha (E.V.A) assim como visitas às escolas, atendendo os casos considerados mais desafiadores e produzindo relatos destes atendimentos, para serem lidos e discutidos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

No primeiro ano (2002) a formação envolveu uma equipe de 60 professores, trinta por período, que dedicavam 10 horas semanais ao projeto, sendo oito para atendimentos e duas para

---

<sup>1</sup> Essa difícil decisão foi tomada pela equipe da SME e por nós (Eu, Alexandra e Heloysa).

<sup>2</sup> Heloysa dividia seus honorários com Alexandra.

formação. Foram encaminhados 450 alunos, aproximadamente 20% do total das matrículas de 4º ano. Havia um contingente alarmante em situação de distorção idade-série, que chegava a 25% . Entre os atendidos tivemos sempre majoritariamente meninos<sup>1</sup>.

Alguns garotos sequer conheciam todas as letras de imprensa, principalmente as minúsculas, o que impedia a leitura de livros. A cultura escolar continuava priorizando a letra cursiva e o caderno, em detrimento do acesso à cultura escrita em um sentido mais amplo, isto é, além dos muros da escola.

Esta situação produziu um stress considerável na equipe, já que o tempo de atuação seria de menos de um ano, o que significava, na prática, menos de 30 atendimentos. Reforçou-se a convicção já existente, de que o trabalho deveria caminhar na direção da prevenção. Ainda no segundo semestre de 2002, algumas escolas conseguiram incorporar algumas terceiras séries.

Em 2003, com uma equipe de aproximadamente 150 professores, todas as terceiras séries foram incluídas. A partir de 2004, também as segundas, e em 2006, quatro escolas começaram atender o primeiro ano.

Em 2004, recebemos o Prêmio Além das Letras, que representou uma forma de reconhecimento externo do Projeto. Em 2005, a revista *Avisa Lá* publicou o relato<sup>2</sup> de um de nossos casos mais difíceis: uma aluna de 12 anos, multirepetente, que no início do trabalho não escrevia o próprio nome e só identificava as vogais, após dois anos de atendimento (2002 e 2003) lia e escrevia pequenos textos.

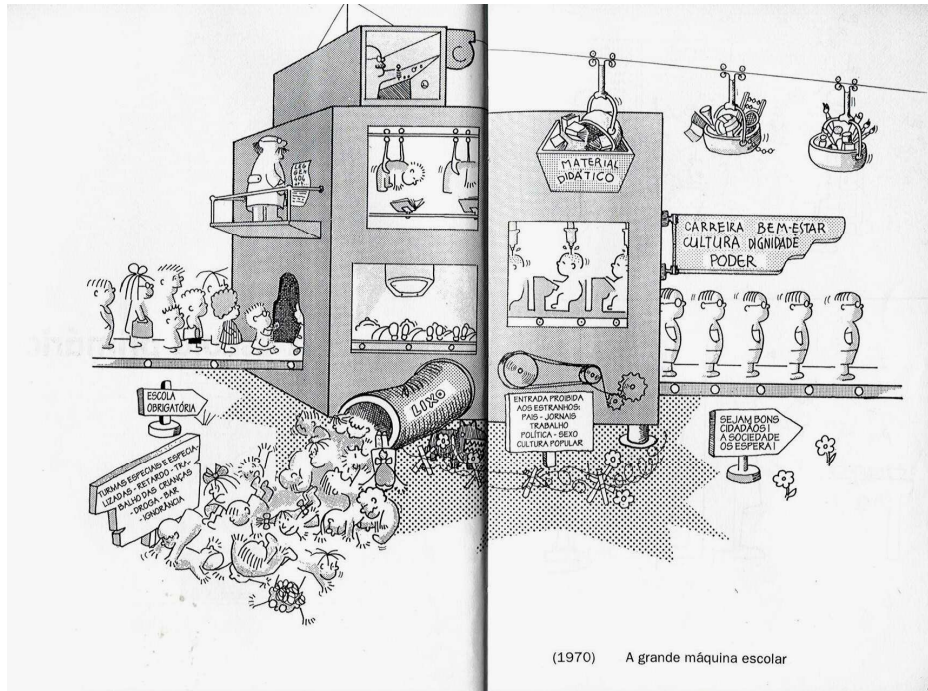
A população atendida mudou ao longo desses cinco anos, diminuindo os casos de adolescentes, e aumentando a presença de alunos com necessidades especiais de tipo sensorial e, principalmente, intelectual.

---

<sup>1</sup> O que despertou o interesse de um professor, Fábio Hoffman que concluiu, no início de 2008, sua dissertação, que busca compreender os motivos de encaminhamento à recuperação paralela em relação ao gênero.

<sup>2</sup> Este relato está comentado no capítulo V, p.67 a 75.

Afirmávamos, a partir de um imperativo ético mais do que qualquer demonstração empírica, a possibilidade de ensinar a todos, contrapondo-nos a aceitação generalizada do desperdício de muitos como algo “natural” e inevitável. Usávamos a imagem de Francesco Tonucci “A Grande Máquina Escolar”, para provar o repúdio àquela concepção.



Segundo os dados<sup>1</sup> da ABD (Associação Brasileira de Dislexia), há de 5% a 17% de pessoas na população mundial com necessidades especiais em leitura e escrita: a escola precisa, pois antecipá-las e preparar-se para atender a esta demanda.

O projeto vem cumprir a exigência da LDB – 9394/96, que no artigo 24<sup>o</sup> aponta a “... obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos”.

Em contraposição à organização usual do reforço, em que as escolas atendem grupos de 25 alunos simultaneamente por uma ou duas horas semanais, o projeto atende, em situação individualizada, os casos considerados mais difíceis pela professora. Algumas vezes, devido ao excesso de demanda, o atendimento foi feito em pequenos grupos de no máximo cinco alunos, garantindo, porém, momentos individuais para todos. A dinâmica consistia em leitura coletiva, seguida de oferta de jogos alfabetizadores<sup>2</sup>, que permitiam à professora atender individualmente enquanto os outros se ocupavam com material cuidadosamente selecionado. Alguns meninos se mostravam mais frágeis ou resistentes, em geral os mais velhos, para estes era garantido o atendimento individual durante todo o tempo.

Na Escola de Aplicação, a formação era feita ao longo do próprio trabalho. Como estagiária aprendi pela observação da professora Heloysa. A orientação era: observar, imitar e aperfeiçoar, atuando desde o início. Como a equipe, não ultrapassava três pessoas, em geral, Heloysa e mais dois estagiários, não é difícil entender por que este formato funcionou.

Transpor a experiência de uma única escola, para toda uma rede de ensino foi um sério desafio. Conseguir espaço nas escolas para os atendimentos foi o maior deles, já que grande parte não possuía biblioteca, nem outra sala vazia. Vale a pena destacar a experiência de uma das menores escolas da rede de Embu, E.M. Jequitibá, em que o envolvimento da equipe de direção e a confiança na proposta do Projeto, colocaram a criatividade em ação: como não havia nenhum espaço ocioso, aproveitaram o final do corredor, isolando-o com madeirite e criando uma saleta que se tornou bem aconchegante depois de enfeitada com livros e letras coloridas.

---

<sup>1</sup> Dados coletados no site da ABD -[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br), em julho de 2008

<sup>2</sup> Entre estes jogos figuram, os existentes no mercado, muitos dos quais consideramos insatisfatórios e alguns produzidos pela própria equipe, como exemplo, as letras móveis, bingos de letras e palavras, jogos de imagem/palavra. Este tema merece uma discussão mais aprofundada, não sendo o objetivo do presente trabalho.



Os acervos das escolas, em geral, eram insuficientes. Em 2002, foi feita a compra de uma pequena estante básica de livros, além de letras móveis e táteis. No ano seguinte, a SME mandou para todas as escolas, incluindo as de educação infantil, em torno de 200 títulos. Em 2005, foi incluído um livro de literatura infantil<sup>1</sup> no material escolar que cada aluno recebe desde 2002. Todas essas ações contribuíram para a melhoria dos acervos, fator decisivo para um trabalho sério de formação de leitores.

Além destes desafios materiais, enfrentados ao longo de cinco anos, o problema da formação dos professores se colocou como essencial, desde o início. Como qualificar um número alto de professores para um trabalho tão diferente, com a urgência necessária? Em 2003, eram 150 profissionais atuando, além das equipes de direção e coordenação. Apesar de a proposta buscar a simplicidade, centrando-se em elementos essenciais e descrevendo-se como minimalista, ela requer um profissional: leitor e conhecedor de literatura infantil, com conhecimentos básicos a respeito de como se dá a aquisição da leitura e da escrita, além de sensibilidade para fazer propostas ajustadas aos interesses e possibilidades de cada estudante.

Boa parte das dificuldades estruturais enfrentadas na rede de Embu, não existiram na experiência da Escola de Aplicação. Lá os atendimentos aconteciam na biblioteca, que possuía um excelente acervo de literatura infanto-juvenil, uma vez por semana, no contra-período. No Embu, o atendimento no contra-período não deu certo, já que a frequência dos alunos ficava prejudicada. Foi necessário realizá-lo durante o período de aula, pois não havia recursos<sup>2</sup> para oferecer almoço e

<sup>1</sup> A seleção dos títulos foi feita por nós (eu, Alexandra e Heloysa). Anexos I.

<sup>2</sup> Esta questão, atualmente possivelmente teria outro encaminhamento, com a organização de transporte e alimentação para os alunos.

transporte que garantisse o retorno. Apenas em 2005, uma das escolas, a partir de acordos com os pais, organizou os atendimentos no horário inverso ao da aula, caminhando na direção prevista pela LDB, isto é, a escola de período integral.

Para justificar uma ação, que apesar de ter um custo menor que a reprovação (calculada em torno de 1000 reais<sup>1</sup>), implicava em gastos públicos<sup>2</sup> - basicamente para o pagamento dos professores<sup>3</sup> e da assessoria, compra de livros e de letras<sup>4</sup> - era necessário mostrar resultados. Em 2002, com uma equipe de 60 professores para atender 450 alunos, custou cerca de 91, 2 reais por aluno/ano, gastos referente às horas pagas para a equipe. Esta estimativa grosseira é suficiente para mostrar que o custo desta ação preventiva é bem menor do que o da reprovação.

A apresentação dos resultados era feita por meio de gráficos com a situação inicial e final dos alunos atendidos em relação à leitura. Desde o início a nossa avaliação priorizou a leitura, até por existir no Embu a prática de classificação da escrita, usando, a nosso ver de maneira equivocada, as hipóteses de escrita propostas por Emilia Ferreiro<sup>5</sup>.

Em 2002, estabelecemos cinco níveis para classificar os textos propostos aos alunos e assim conseguir respostas mais precisas à questão: O que o aluno já consegue ler? O nível 1 seriam os livros só de figuras, o nível 2 eram livros com apenas uma frase por página (em breve verificamos ser um salto grande demais, sendo necessário um intermediário - palavra – o que nos fez pesquisar e produzir *alfabetários*), nível 3, um ou dois parágrafos por página, nível 4, uma página de ilustração e uma de texto e nível 5, domínio de texto. Em 2006 abandonamos esta classificação passando a adotar a forma mais simples e direta de anotar o que o aluno havia lido: imagem, letra, palavra, frase, parágrafo ou a página do livro.

- Tabelas e gráficos com os resultados do PLL de 2002 a 2006

A partir de 2003, passamos a apresentar, em forma de tabelas ou gráficos, os resultados gerais do PLL para os professores, diretores e equipe da SME. Além dos resultados gerais, cada escola recebia seus próprios gráficos com a situação dos alunos em sua escola. Era um trabalho exaustivo já que em 2003 e 2004, eu e Alexandra coletamos diretamente os dados dos 1500 alunos atendidos. Mas era importante registrar e apresentar os resultados do esforço coletivo. A partir de 2005, as coordenadoras pedagógicas assumiram a coleta dos dados, que nos encaminhavam para a montagem dos gráficos e cálculo do resultado geral.

---

<sup>1</sup> Revista Nova Escola, Outubro de 2003.

<sup>2</sup> Recursos do FUNDEF;

<sup>3</sup> Em 2002 o valor da hora/aula era de R\$5,70. Em 2008 aumentou para R\$10,02.

<sup>4</sup> A partir de 2004 apenas de E.V.A, já que as letras passaram a ser produzidas com os alunos nas escolas.

<sup>5</sup> Conforme exposto nas páginas 24 e 59.

Apresentarei apenas, os dados referentes aos alunos de quarta série.

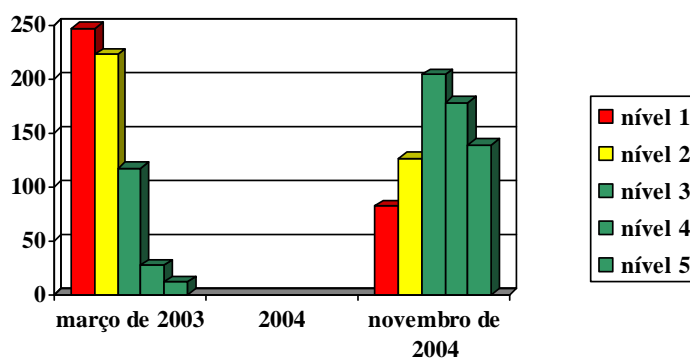
- Resultados parciais de 16 escolas com 53 professores trabalhando – 2002

População	Aprovados	Percentual
345	267	77%
Meninos 238	189	79%
Meninas 107	78	73%
Maiores de 12 anos 87 (25%)	61	70%

No final de 2002, apesar de todos os alunos atendidos terem sido avaliados pelas professoras, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, ainda não possuíamos um registro que possibilitasse identificar com maior exatidão, qual a situação inicial e final de cada aluno. Em função disso contabilizamos apenas o número de aprovações dentro da população do PLL.

O percentual de atendidos se manteve entorno de 20% em 2003, 2004 e 2005. Apenas em 2006, o trabalho nas segundas e terceiras séries, foi percebido em termos numéricos com o número de encaminhamentos de alunos de quarta série baixando para 15%.

Evolução da competência em leitura dos alunos atendidos de 4ª série pelo PLL em 2004

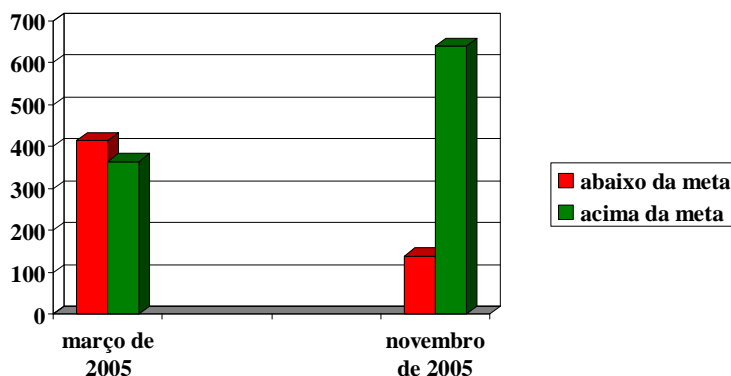




A tarefa para a equipe era diminuir o “vermelho”, isto é, o número de alunos que só liam imagens e aumentar o verde, isto é, alunos que conseguiam ler de pequenos textos (nível 3) à produção cultural para sua faixa etária (nível 5).

Em março de 2003, foram atendidos 801 alunos de 4ª série, cerca de 21,9% do total. Destes, 287 (35,8%) só liam imagens (nível 1), em novembro este percentual baixou para 7,1%. Os resultados de 2003 refletiram-se nos dados de 2004. Apesar de os encaminhamentos não terem se reduzido, (continuaram em torno de 20%) a situação dos alunos melhorou, em março apenas 8% só liam imagem. Em novembro este percentual baixou para 3%.

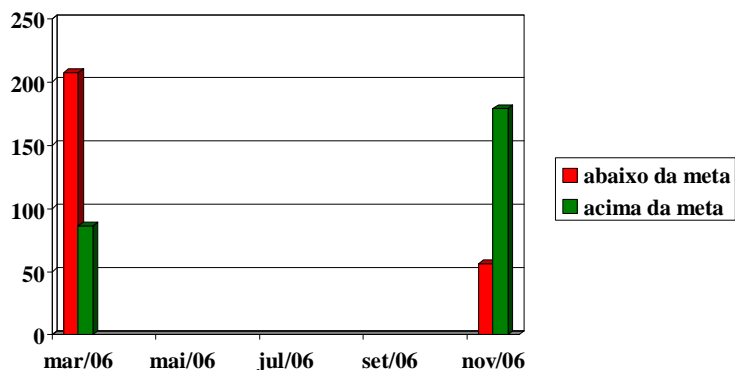
Evolução da competência em leitura dos alunos atendidos de 4ª série pelo PLL em 2005



Em 2005, após intensa discussão com os professores e a equipe de direção e coordenação das escolas, mudamos os critérios de avaliação, utilizando a leitura e a escrita de frases como meta mínima de inserção, isto é, a partir da qual o aluno não necessitaria mais do apoio do PLL. Com esta nova classificação, abaixo da meta mínima corresponderia aos antigos nível 1 e 2 e acima da meta, a partir do nível 3.

Em março de 2005, dos 473 alunos encaminhados, 15% estava abaixo da meta mínima, em novembro este contingente baixou para 5%.

Evolução da competência em leitura dos alunos atendidos de 4ª série pelo PLL em 2006



Terminamos 2006 com apenas 2,6% do total de alunos de 4ª série abaixo da meta mínima.

### 3.1 O Sistema Escolar do Município de Embu

#### 3.1.1 O município

Fundada em 1554 por um grupo de padres jesuítas, a aldeia de M'Boy teve sua história marcada por diversas manifestações artísticas e culturais. No pequeno centro histórico, a igreja Nossa Sra. do Rosário, construída por volta de 1690, possui *o mais antigo e rico acervo jesuítico do Estado.* (Trindade, 2003).

Em 1779, a aldeia transformou-se em freguesia, entretanto, diversas vezes ao longo de sua história, retornou à condição de aldeia. A partir de 1939, a então freguesia de M'Boy passou a se chamar Embu e tornou-se distrito de Itapeverica da Serra, emancipando-se somente no ano de 1958.

A partir de 1968, artistas e artesãos de vários locais começaram a frequentar a cidade aos finais de semana com a intenção de expor seus trabalhos, dando início à Feira de Artes e Artesanato e transformando a cidade em um local turístico conhecido mundialmente.



Mapa da região metropolitana de São Paulo - município de Embu em destaque

O município da Estância Turística de Embu está localizado na região metropolitana de São Paulo, mais precisamente a 25 km do centro. Com uma população de aproximadamente 244.642 habitantes, possui uma densidade demográfica elevada: 3.513,10 hab/km<sup>2</sup>. São 154.455 eleitores, decidindo as eleições para prefeito em um único turno. Há no município cerca de 4.000 empresas registradas que oferecem algo em torno de 50.000 empregos formais. (Fonte: SEADE)

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,772, inferior ao índice estadual, que era de 0,814, ou seja, Embu é um município pobre.

A Estância Turística de Embu tem uma extensão territorial de 68 km<sup>2</sup>, está a 775 m de altitude e tem como municípios limítrofes: Cotia, São Paulo, Itapecerica da Serra e Taboão da Serra.

Embu conta com uma arrecadação de impostos modesta se comparado com as cidades do seu entorno. Segundo dado do SEADE, em 2005, foi da ordem de R\$ 27.732.626,00. Para termos dados de comparação, Itapecerica da Serra, município vizinho, tem uma arrecadação da ordem de R\$ 101.737.363,00 e conta com uma população inferior à de Embu: 162.448 habitantes. Taboão da Serra tem uma arrecadação de R\$ 223.147.147,00 e população de 220.515 habitantes.

Desde a emancipação, a cidade teve seis prefeitos e sua história política passou por momentos extremamente conturbados. Embu tornou-se famosa por escândalos de corrupção, tendo prefeito e vários vereadores cassados no período de 1997 a 2000.

O então vereador Geraldo Leite da Cruz, em seu quarto mandato, foi responsável pela denúncia de diversas falcatruas políticas, tendo sua própria vida ameaçada. Em 2000, Geraldo Cruz foi eleito prefeito da cidade e, em 2004, reeleito. Quando assumiu, em 2001, herdou da gestão anterior uma rede de ensino fundamental, recentemente municipalizada, que apresentava problemas de diversas ordens: prédios deteriorados, salas superlotadas e, sobre tudo, muitas crianças não-alfabetizadas.

### 3.1.2 A organização da rede municipal de educação

A gestão estabeleceu princípios norteadores, para a educação no município: democracia do acesso e condições de permanência na escola, democracia da gestão, qualidade do ensino e valorização do profissional da educação. Uma das medidas tomadas na direção da qualidade de ensino foi o estabelecimento de um número máximo de alunos por sala, 35 no ensino fundamental, sendo que nas turmas com alunos com necessidades especiais este número é reduzido a 30. Dentro desse panorama foi traçada uma política de inclusão, que vem se consolidando ao longo dos últimos seis anos.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da Estância Turística de Embu tem sob a sua responsabilidade direta 44 escolas, sendo que 10 delas atendem exclusivamente ao ensino fundamental, 20 à educação infantil, 14 ao ensino fundamental e educação infantil e há 1 centro de educação especial. Em 1998, houve a municipalização de uma parte do ensino fundamental até então exclusivamente responsável pela educação infantil e ligado à secretaria municipal de promoção social. Desde 2000 a rede foi organizada em dois ciclos (1º e 2º ano e 3º e 4º ano).

Na educação infantil há ainda 15 escolas da rede conveniada. Em 2006, o município tinha, matriculados em suas escolas de ensino fundamental, 12686 alunos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1.268. A rede estadual atende também aos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória, tendo em 2006, matriculados em suas dependências, 7487 alunos nessa etapa da escolarização.

Até 2007, o atendimento público do quinto ano em diante era feito exclusivamente pelas escolas estaduais, quando foi aberta a Escola Municipal Paulo Freire que iniciou o atendimento da segunda etapa do ensino fundamental. Em 2006, foi feita a adesão ao ensino de nove anos. Segue tabela com os dados do Censo Educacional de 2006. A partir dela, torna-se mais fácil compreender a estrutura do sistema educacional do município.

RESULTADOS DO CENSO ESCOLAR – 2006															
MATRÍCULA INICIAL															
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Regular)				Ensino Médio (Regular)	Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (presencial)		Educação de Jovens e Adultos (semipresencial)		Educação Profissional (Nível Técnico)
				Educação Especial (Incluídos)	Total	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais		Total	Fundamental	Total	Fundamental	Total	Fundamental	
EMBU	TOTAL	1453	6049	417	40395	21565	18830	10833	245	115	5491	2888	2.760	1.433	239
	Estadual	0	0	286	25.654	7487	18.167	10615	60	30	4.223	1.620	2.760	1.433	0
	Municipal	612	4367	131	12686	12686	0	0	122	85	1.268	1.268	0	0	0
	Privada	841	1682	0	2055	1.392	663	218	63	0	0	0	0	0	239

O município atende integralmente à educação infantil e mais da metade do primeiro ciclo do ensino fundamental. A política adotada, a partir de 2001, foi universalizar progressivamente a educação infantil. Em 2004, toda a demanda de fase 6 estava atendida. O município tem sob sua responsabilidade um 1/3 da EJA. O ensino médio é atendido exclusivamente pela rede estadual.

### 3.1.3 A presença de pessoas com necessidades especiais na rede de Embu<sup>1</sup>

No ano de 2006, foi realizado pela SME o levantamento do número de pessoas com deficiência matriculadas nas escolas regulares, que identificou 110 alunos no ensino fundamental. Segundo dados fornecidos, também pela SME, em 2006 estavam matriculados nessa etapa da escolarização, um total de 12.742 alunos. Assim, sabemos que o percentual de matrículas de pessoas com deficiência corresponde a aproximadamente 0,9% do total da população matriculada no ensino fundamental. Na educação infantil, na rede direta, o percentual é muito semelhante: dos 4.955 alunos matriculados, 48 são alunos com deficiência, ou seja, aproximadamente 1%. Na rede de escolas conveniadas, onde há 1.417 alunos matriculados, há 16 alunos de deficiência identificada, ou seja, 1,1%. Na EJA há 1098 matriculados e 31 alunos com deficiência, o que corresponde a aproximadamente 2,8% da população escolar.

<sup>1</sup> Parte dos dados apresentados foram coletados por Alexandra Contocani, Náíade Piske, Augusto das Graças e Tereza Mieko Yano, para o trabalho de conclusão da disciplina Políticas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, ministrada pela professora Dra. Rosângela Gavioli Prieto no curso de Pedagogia no período noturno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Portanto, na Educação Infantil e no ensino Fundamental o percentual oscila em torno de 1%, mas cresce para perto de 3% na Educação de Jovens e Adultos.

No Centro de Educação Especial Armando Vidigal há 130 alunos, com idades entre 3 e mais de 18. Considerando que no total, a rede municipal tem 18.925 alunos matriculados e que desses há 319 alunos com deficiência, concluímos que aproximadamente 1,7% da população total matriculada, são pessoas com deficiência.

Se compararmos esse percentual, com as expectativas da OMS, que estima em torno de 10% de pessoas com deficiência na população, percebemos que, apesar de ter ocorrido um avanço significativo no sentido de incluir essa população nas escolas públicas, a meta social de atender a toda população, ainda pode estar longe de ser alcançada.

Ou há um percentual de deficiência mental não diagnosticada identificada como dificuldades de aprendizagem. Os dados mundiais indicam que metade dos 10% corresponde a deficiências mentais, o que significa que podemos ter mais do que 1% de inclusão, não identificada nas salas de aula. As deficiências auditivas e visuais menos óbvias certamente já estão na escola. Apenas as deficiências físicas e múltiplas são óbvias, assim como a síndrome de down. É possível que a meta da inclusão esteja próxima, ocorrendo, porém de modo perverso, sem identificação, e, portanto sem apoio às crianças e seus professores.

Percentual estimado pela Organização Mundial de Saúde de pessoas com deficiência na população brasileira.

ÁREAS DE DEFICIÊNCIA	POPULAÇÃO	PORCENTAGEM
Deficiência Mental (D.M.)	7.250.000	5%
Deficiência Física (D.F.)	2.900.000	2%
Deficiência Auditiva (D.A.)	2.175.000	1,5%
Deficiência Múltipla	1.450.000	1%
Deficiência Visual (D.V.)	725.000	0,5%
TOTAL	14.500.000	10%

FONTE: OMS

O fato de a deficiência mental corresponder à metade da população com necessidades especiais repercute fortemente sobre programas do tipo do Projeto Letras e Livros, colocando quase exclusivamente sob sua responsabilidade o enfrentamento do problema da alfabetização. No caso

das deficiências sensoriais e motoras, a necessidade de próteses se impõe de modo ostensivo, o que não é o caso das deficiências mentais, freqüentemente não identificadas.

### 3.2 Fundamentos teóricos do Projeto Letras e Livros

Os princípios teóricos que fundamentam o projeto Letras e Livros, presentes no trabalho desenvolvido na Escola de Aplicação, estão relacionados à trajetória da pesquisadora Heloysa Dantas, cuja tese de doutorado “A infância da razão”, aborda a teoria psicogenética de Henri Wallon.

*O projeto se baseia, substancialmente em uma visão do desenvolvimento como integração das dimensões afetiva e cognitiva, biológica e social. Estou me referindo à Psicogenética de Henri Wallon, especificamente fecunda para alimentar a ação pedagógica, uma vez que tem como propósito o entendimento da pessoa completa e concreta. Admitir que a construção da afetividade (subjetividade) incorpora as conquistas da inteligência (objetividade) dá a aprendizagem uma dimensão que ultrapassa a esfera cognitiva. (CAMARGO E DANTAS, 1997, p.106).*

No desenvolvimento do trabalho na Escola de Aplicação, Heloysa utilizou a psicogenética como ferramenta teórica para alcançar objetivos éticos: alfabetizar todas as crianças é responsabilidade da instituição escolar e não só do professor e esta deve “*garantir espaços de atenção individualizada onde estes se fizerem necessários*”. (Camargo e Dantas, 1997, p.95).

Intimidade, prevenção, sedução, cumplicidade e cooperação, são as palavras chaves que orientaram o trabalho. Intimidade refere-se à situação individualizada e ao bom aproveitamento desta, isto é, propostas ajustadas às necessidades e interesses de cada criança. Prevenção, corresponde à intenção de iniciar o trabalho o mais cedo possível, de preferência no segundo semestre da primeira série, antes de experiências de fracasso como a reprovação. A sedução se dá pela literatura, pela busca do texto capaz de encantar. A cumplicidade (ou cooperação) é a disposição para ajudar a criança a extrair sentido e prazer dos livros, ler com ela e para ela.

A psicogenética de Henri Wallon fornece indicadores da temperatura emocional adequada à aprendizagem, isto é, manter baixas ansiedade e frustração. A observação da postura corporal da criança dá pistas ao adulto e pode, portanto, indicar a necessidade de propor mudanças na proposta ou mesmo o momento de interromper a sessão.

*A teoria da emoção de Henri Wallon tem sido outra ferramenta útil. Ela nos ensina que razão e emoção constituem antagonistas funcionais. Em outra publicação*

*(Dantas, H., 1993) resumi esta concepção na frase: "A razão nasce da emoção e vive da sua morte". Ela expressa o paradoxo de uma relação onde, anterior geneticamente à razão, a emoção é, no início da vida humana, a condição de possibilidade para a vida cognitiva. Entretanto, ao permitir seu surgimento, dá lugar a um processo que tende a reduzi-la. Intuitivamente percebemos que um estado intencionalmente emocional perturba, não só a lucidez do raciocínio, como até a percepção clara das coisas externas; inversamente, "elaborar", refletir sobre as causas da emoção, tende a reduzi-la.*

*No nascimento, Wallon (e muitos outros) identifica a presença de três emoções básicas: alegria, cólera e medo. As duas últimas exercem efeitos antifisiológicos: perturbam o metabolismo e a respiração. A alegria, pelo contrário, beneficia todo o funcionamento orgânico.*

*Por conseguinte, cólera e medo, frustração e ansiedade, tédio e terror, são estados que devem ser evitados, já que, além de bloquear a inteligência, prejudicam o próprio organismo. (DANTAS, 2004).*

Além de Wallon, noções como a de zona proximal, proposta por L.S. Vigotski (1998), forneceram subsídios para a proposta de leitura cooperativa.

*Lê-se a princípio para a criança, depois com a criança, um livro de sua escolha. A leitura com ela é pura e simplesmente uma leitura em atraso: o adulto completa as lacunas, quando necessário. Esta cooperação, que um vigotskiano chamaria de trabalho na zona proximal do desenvolvimento, consiste em fazer, ajudada, o que em breve será capaz de fazer sozinha, em uma cooperação em que sua parte cresce progressivamente. (CAMARGO E DANTAS, 1997, p.99 e 100).*

Ao longo dos cinco anos de assessoria no Embu, Heloysa escreveu vários textos, especialmente para a formação, de modo que a maior parte não está publicada.

A rede de Embu beneficiou-se da produtividade e generosidade da pesquisadora da USP, que também contribuiu com textos sobre “*Critérios para aprovação em leitura e escrita e indicadores para a intervenção*”. Em 2006, quando a rede municipal aderiu ao ensino de nove anos, Heloysa elaborou uma proposta com reflexões sobre o currículo para a infância.

Um dos materiais mais úteis na formação dos professores, os estudos de caso, foram produzidos inicialmente a partir de entrevistas realizadas por Heloysa, é o caso da primeira parte do texto publicado pela revista *Avisa lá: Um Caso demonstrativo – Paula* - relato da professora Cleide Góes. A partir destas primeiras entrevistas foram produzidos inúmeros relatos tanto pelas professoras quanto pela equipe.

Minha contribuição teórica consistiu em acrescentar às teorias psicogenéticas material psicolingüístico, com ênfase nas modernas reflexões sobre o papel do leitor diante do texto, conforme apresentei atrás.

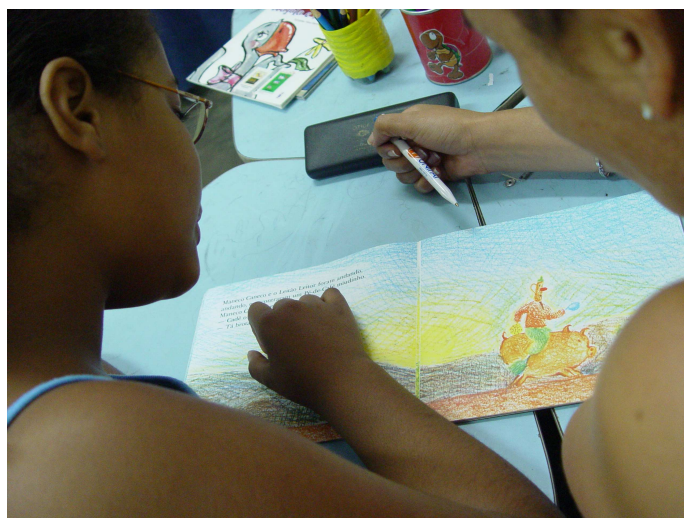


#### 4. A formação dos professores para implementação do Projeto Letras e Livros

*Uma sessão do Letras e Livros é algo extremamente simples: consiste apenas em um episódio de leitura e um de escrita. Esse caráter singelo, minimalista mesmo, é o produto de uma lenta depuração e tem dois objetivos. O primeiro é torná-lo facilmente realizável, pois é necessário incorporá-lo à prática cotidiana das escolas. O segundo é o caráter urgente dos casos que nos são encaminhados, e tornam qualquer adiamento das ações de ler e escrever uma ameaça. Não é demais repetir o que já é do conhecimento geral: aprende-se a ler lendo.*

*A particularidade diferenciadora desta leitura é sua atmosfera de intimidade e aconchego; realizada em situação individual, em ambiente de biblioteca, isto é, no meio de livros em clima de aliança e parceria. Professora e aluno lado a lado, associados na empresa de extrair sentido das palavras e páginas.*

*A postura aqui é reveladora: não se trata de uma confrontação que opõe criança e adulto – este não está “tomando a leitura”, está ajudando a ler. (DANTAS, 2004).*



Ao longo deste capítulo pretendo examinar como se desenvolveu a formação dos professores e professoras que atuaram no Projeto Letras e Livros desde 2002, e o quanto os pressupostos teóricos foram ou não incorporados em suas práticas.

É necessário esclarecer porque o trabalho foi denominado formação/supervisão. Inicialmente a configuração era de uma supervisão da prática.

*Estava claro para nós que se tratava de supervisão e não de formação, isto é, não estávamos dando um curso e sim discutindo e orientando o trabalho de cada uma.*

*Entretanto este trabalho tinha que ser inventado a cada dia, já que a perspectiva individual revelou-se muito diferente da coletiva, familiar às professoras.*(DANTAS, H, 2004).

Apesar de a proposta para os atendimentos ser muito simples, logo nos primeiros encontros foram identificadas dificuldades na sua execução. Entre elas a relação do professor com a literatura, tanto na ampliação do repertório quanto na fruição. Era preciso um profissional que conhecesse bons textos de literatura infanto-juvenil e que conseguisse estabelecer com os livros uma relação lúdica e não didática.

O objetivo do Projeto Letras e Livros é garantir o direito à literatura, aos professores e alunos, dando à leitura uma dimensão existencial de ampliação das possibilidades de felicidade. A ênfase está na leitura prazerosa e generosa que gera alegria e envolvimento pessoal. Não ler para fazer alguma coisa (responder um questionário de interpretação, por exemplo), mas ler por ler, pela alegria de ler. Torná-la uma “atividade felicitaria” como propõe o filósofo Julián Marías (1989), e o escritor Borges:

*Acerca do livro escreveram, de modo brilhante, tantos escritores! Quero referir-me a alguns poucos. Primeiro, Montaigne, que dedica um de seus ensaios ao livro. Nesse ensaio há uma frase memorável: “Não faço nada sem alegria”. Montaigne sugere que o conceito de leitura obrigatória é um conceito falso. Diz ele que, ao deparar-se com algum trecho difícil em um livro, ele o abandona; porque vê na leitura uma forma de felicidade.*(BORGES, 1999, p.194.).

A divulgação de *Os direitos do leitor*, de Daniel Pennac (1998), foi útil na dessacralização da leitura, deixando clara a possibilidade de abandonar o livro que não agrada. Nesse sentido buscou-se desenvolver na equipe uma leveza que permita borboletear pelos textos até encontrar aquele que vai encantar um leitor específico.

*O ajuste do livro aos interesses individuais de cada criança é fundamental para o sucesso do trabalho. Para Bianca, que se recusa a falar, “Os Cisnes Selvagens” ou “A Princesa Silenciosa” podem ser um bom começo. Para Luís, que é santista, “Uma História de Futebol” ou “Decisão de Campeonato”. Assim os meninos vão aprendendo a ler e percebendo que a literatura tem algo vital a lhes dizer.* (CONTOCANI, A. e DANTAS, L, 2004).

O bom aproveitamento da situação individual, também ofereceu dificuldades, já que a tendência da maioria dos professores, acostumados com a perspectiva de sala de aula, era utilizar este mesmo olhar “despersonalizador”, por exemplo, propor a leitura da mesma história para todas as crianças atendidas.

Recrutamento e remuneração dos professores

Os professores que atuaram no PLL receberam de 2002 a 2006, formação, supervisão e assessoria.

Em 2002, o Projeto contava com cerca de sessenta professores que participavam de reuniões semanais. Em 2003, com a ampliação do atendimento para os alunos de terceira série, o número chegou a cento e cinquenta.

Os professores eram remunerados por dez horas suplementares semanais, sendo oito horas para atendimentos e duas horas de reuniões. A orientação era para que atendessem oito estudantes em dois encontros semanais de meia hora.

Em geral os professores atendiam na mesma escola em que davam aula (no período oposto), por ser mais prático. Infelizmente devido à baixa remuneração<sup>1</sup>, havia evasão na equipe, que precisava melhorar seu orçamento, acumulando duas ou até três jornadas em sala de aula. Entretanto esta organização possibilitava aos professores que não queriam ter dois empregos, melhorar sua remuneração, sem aumentar tanto a carga horária. Outra vantagem desta organização está bem descrita por Heloysa no trecho a seguir:

*Quando a professora de classe ocupa as duas posições, isto é, trabalha também no projeto, ela entende melhor a situação e tende a ficar menos melindrada quando crianças manifestam preferência pelas atividades do projeto. Procuramos encorajar ao máximo esta situação, mas isso nem sempre foi possível: envolver todas as professoras da escola no processo de formação/supervisão é a melhor resposta, embora difícil de implementar. (DANTAS,H, 2004).*

#### Encontros de formação

A partir de 2003, era feita, em fevereiro, uma semana intensiva de formação, cinco dias de quatro horas, sempre nos dois períodos. Durante o ano eram realizados encontros mensais de três horas por grupo (manhã/tarde) e supervisão. Também eram feitas reuniões periódicas com as equipes de direção e coordenação, com o objetivo de discutir a organização e o acompanhamento do PLL. Estes encontros aconteciam, quase sempre, nos salões do Parque Rizzo, um espaço agradável e relativamente tranquilo.

É possível afirmar que um número significativo de professores permaneceu no projeto durante os cinco anos, beneficiando-se, portanto com mais de 200 horas de formação. Para os que trabalharam um ano, cerca de 40 horas.

---



Imagens da semana de formação de 2003. Ao fundo a professora Ana Bernadete, que participou durante os cinco anos e permanece no projeto até hoje atuando como professora orientadora de sala de leitura.



Imagens da semana de formação de 2003. Ao fundo mosaico feito pelas professoras no último encontro de 2002.

A tarefa inicial, em 2002, era preparar a equipe para uma ação, que apesar da sua simplicidade exigia do educador sensibilidade e um bom repertório literário. Havia uma dimensão épica, tanto por se tratar de uma experiência pioneira de atendimento individual em larga escala, como pela dificuldade enfrentada para alfabetizar alunos de quarta série, muitos deles com doze anos ou mais, tendo pouco tempo de atuação, já que o trabalho começou efetivamente nas escolas em meados de abril, portanto apenas sete meses. O nível de distorção idade série em Embu (25%) era quase o dobro da média do estado de São Paulo (13,3%), para a quarta série.

A primeira orientação era realizar entrevistas, para identificar gostos, interesses e conhecer um pouco da história de cada um. Esta proposta útil na maioria dos casos, trouxe alguns inconvenientes. Como ainda não havia sido elaborada a ficha para registro dos atendimentos, as informações eram escritas em cadernos de desenho que cada menino e menina recebeu. A equipe de supervisão deparou-se com algumas situações extremamente delicadas, como o caso de uma professora que registrou no caderno, uma experiência de violência relatada por um aluno.

*Em breve ficou claro que as informações de fato úteis eram as que diziam respeito aos gostos e interesses. Estes sim eram os apoios capazes de alavancar o trabalho. Decidimos deixar as confidências à iniciativa das crianças, e nunca registrá-las por escrito. Ficava assim a linguagem oral reservada à zona de intimidade e a linguagem escrita para os dados suscetíveis de serem tornados públicos.(DANTAS, H, 2004.).*

A intenção dos encontros iniciais era basicamente expor as concepções do Projeto, apresentar textos de literatura infanto-juvenil que poderiam interessar às crianças atendidas, ler textos para encantá-las, ouvir seus relatos e fazer sugestões para o trabalho. No segundo semestre a equipe de supervisão passou a ir às escolas atender pessoalmente os estudantes, com o intuito de fazer sugestões bem ajustadas a cada um. Este procedimento mostrou-se das melhores estratégias de formação, por razões que pretendo esmiuçar adiante.

Desde o início foi identificada a necessidade de ampliar o repertório literário da equipe, pois confirmamos esta realidade bem conhecida: os professores, em sua maioria, lêem pouco. A leitura em voz alta de textos literários e poemas, a análise de reproduções de obras de arte, além de exposição e empréstimo de livros, foram constantes. Além da literatura, as artes visuais e o cinema estiveram presentes nos encontros, transformando a formação profissional em enriquecimento cultural.

Houve ainda espaço para relatos de experiências. Além do trabalho feito por Heloysa na Escola de Aplicação, Alexandra Contocani relatou os atendimentos feitos em 2001. Compartilhei com a equipe a minha curta, porém intensa experiência com os meninos e meninas da Aldeia SOS Brasil – Rio Bonito.

Para uma compreensão da dinâmica dos encontros descrevo a seguir os vários momentos das reuniões, selecionando os materiais culturais e teóricos (e as avaliações das professoras confirmam isto) mais poderosos.

A variedade de recursos utilizados nas formações: leitura mediada de textos teóricos e práticos (estudos de caso), cultura popular (cordéis e brincadeiras cantadas) arte (produção de mosaico coletivo) contribuiu para a compreensão das características do trabalho.

A avaliação da professora Maristela Barduzzi é um bom exemplo de como acontecia a formação e do contato com a proposta do PLL.

*Eu comecei a participar deste projeto apenas no final de setembro de 2002 e o disparador foi a leitura realizada em HTPC na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Jatobá. Nessa leitura tomei conhecimento do trabalho da Heloysa na Escola de Aplicação da USP e tive acesso às informações das ações realizadas nas sessões do projeto com os alunos através da leitura de estudo de caso (não me lembro qual era). Foi assim que me interessei e procurei fazer parte.(grifos meus)*

*Nas primeiras reuniões (não foram muitas por ser o final do ano letivo) com a supervisão meu interesse aumentou, “me seduziram”.*

*Hoje ao término dessa nova oportunidade de aprendizagem, meu desejo aumentou porque todos os dias algo novo e significativo penetrava e fortalecia meu desejo. Desejo de ajudar, de contribuir, de incluir aquela criança que se encontra numa 4ª série e não sabe do prazer da leitura e da grande “arma” que é saber escrever.*

*Na prática, as atividades desenvolvidas neste encontro foram importantes. O educador deve saber apreciar e usufruir desde uma brincadeira até um texto longo e profundo de um brilhante estudioso, pois vem nos alimentar de dados teóricos, não podemos ficar só com sugestões ou práticas de sala.*

*Abaixo vou registrar o que achei “mais útil”, embora tenha dado valor a tudo conforme mencionei anteriormente.*

*- leitura concomitante (fabuloso, não pensei nisto antes!).*

*- leitura com desafio*

*-leitura de imagens (principalmente relacionando as nossas atribuições e vida)*

*-leitura de poemas e de literatura (vendo outros lerem podemos melhorar nossa postura diante da leitura “imitação”?).*

*- texto da Emilia Ferreiro*

*- vídeo (recurso interessante para registrar na memória ações diferentes na sala e no projeto)*

*-sugestões de livros (importante referência para mim)*

*-analisar, discutir e refletir estudos de caso (é perfeito, pois avaliamos internamente, também, alguns valores).*

## - Imagens e filmes

*Trabalhar no projeto “Letras e Livros” requer sensibilidade e amplo repertório literário. Por este motivo, vários dos momentos da formação com os professores são utilizados para transmitir recados à sensibilidade e possibilitar contato com literatura. Criamos um ritual, onde quase sempre começamos pela leitura de um poema, seguida de uma história e de uma imagem (reprodução de obra de arte, fotografias, etc). Ao lermos histórias e poesias tínhamos dupla intenção: formar os professores como leitores e sugerir textos que pudessem interessar os meninos. Entre os autores lidos destacamos: João Cabral de Melo Neto, Drummond, Cecília Meireles, José Paulo Paes, Fernando Pessoa, Câmara Cascudo, Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, Ítalo Calvino, Chico Buarque, Helena Morley, Ana Maria Machado, entre muitos outros. (CONTOCANI, A. e DANTAS, L., 2004).*

Os encontros tinham início com a leitura de um texto ou a análise de uma imagem, neste caso reproduções de quadros, fotografias de artistas como Sebastião Salgado (2000) e registros fotográficos do Projeto feitos pelas professoras ou pela equipe de supervisão nas visitas às escolas. O material selecionado estava relacionado aos pressupostos teóricos e ao tipo de ação a ser desenvolvida. Mencionarei alguns, justificando sua escolha e utilizando alguns depoimentos retirados das avaliações feitas, em geral, no final da semana de formação e ou do ano letivo.



Reprodução da escultura “Virgem lendo com o menino Jesus”.

A imagem anterior ilustra o clima necessário nos atendimentos: aconchego e apoio. A construção de uma atmosfera quase maternal. A suposição era que os meninos e meninas atendidos dificilmente teriam experiências deste tipo com leitura, em casa ou na sala de aula. Esta situação acolhedora foi tão marcante, que algumas professoras começaram a nos trazer fotos em “clima de Madona”, como foi o caso da professora Doredi.





Professora Doredi com alunos na escola Azteca

Outra professora escolheu esta imagem como a mais marcante da semana de formação em 2003:

*Imagens: A Madona. Escolhi esta imagem, devido á clareza que passa para mim, enquanto professora, da importância de ler junto com o aluno e não apenas para ele. (trecho retirado da avaliação da professora Lili em 28/3/2003)*

Outra imagem emblemática foi “A grande máquina escolar”<sup>1</sup>, que tinha o intuito de mostrar que a ação do Projeto era voltada para as crianças expelidas da escola como lixo humano na figura de Tonucci (1997).

*Outro enorme obstáculo é a resignada aceitação do desperdício. Durante séculos escola e sociedade aceitaram a perda de substanciais contingentes de crianças cuja aprendizagem não era socialmente necessária. (Dantas, H, 2004).*

---

<sup>1</sup> Esta imagem aparece no capítulo 3, página 29.



Reprodução da gravura “Lector”<sup>1</sup>

A terceira imagem forte foi a do “Lector”, que mostra um homem pago para ler enquanto os operários enrolavam charutos, nas fábricas cubanas, no século XIX,

*Gostei muito da imagem da Fábrica de Charutos, pois toda atividade acompanhada por leitura torna-se agradável, afirma a professora Mirian de Moraes.*

A professora Elise comentou com agudeza esta figura, destacando a possibilidade de universalização da leitura que ela contém:

*A imagem que mais me marcou foi a da fábrica de charuto, onde o rapaz lia para os trabalhadores, isso só prova que a leitura pode e deve pertencer a todas as classes sociais, e a escola deve fazer de tudo para transmitir e criar o hábito da leitura.*

Ela se mostrou útil também para a situação de sala de aula, ilustrando a “leitura concomitante”, isto é ler para alguém que realiza uma atividade silenciosa, como desenho ou costura. Essa possibilidade, apesar de muito simples, era pouco praticada pelas professoras, que, quando decidiam experimentá-la, lendo para seus alunos enquanto estes desenhavam, relatavam eufóricas, uma concentração inédita.

<sup>1</sup> In: “Uma história da Leitura” de Alberto Manguel (1997).



A professora Doredi lendo para seus alunos enquanto estes pintam

Encontrei em um texto de Françoise Dolto (1999), a confirmação para este fato:

*Uma criança reflete e escuta melhor quanto menos olha a pessoa que está falando. E esse é um dado muito importante. Assim quando os professores (professoras) primários querem que as crianças olhem para eles, perdem 50% de sua atenção. (...). Quanto à criança se ela está com as mãos ocupadas com alguma coisa, se está folheando um livro, uma revista ou história em quadrinhos, ou se está brincando de alguma coisa, esse é o momento em que ela escuta, que escuta fantasticamente, tudo o que se passa à sua volta. ( p.10 e 11).*

A última imagem, de um garoto segurando uma bola, mostra a importância de captar sua singularidade. A câmera em nenhum momento fotografa as crianças juntas. Ela sugeria alegria, identificável pelo brilho do olhar e devida talvez à atenção singular de que era objeto o garoto fotografado, pois não se explicaria facilmente de outra forma, dada a pobreza do ambiente ao redor.

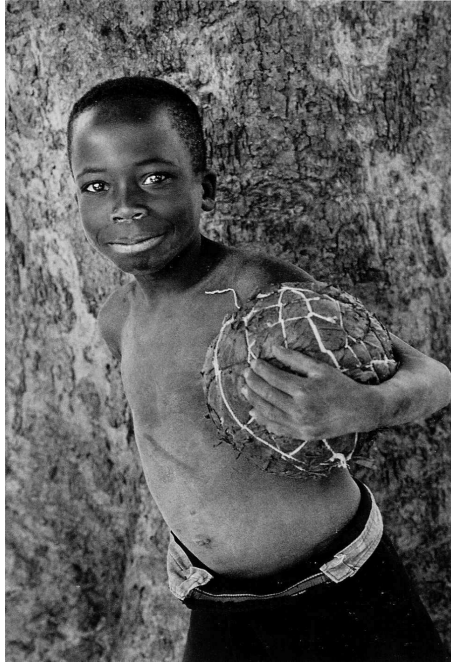


Foto de Sebastião Salgado (2000) da série Êxodos

Entre as demais reproduções figuram obras de artistas como Van Gogh, Magritte, Dali, Erscher. Também foi garantido espaço para a arte contemporânea, explorando principalmente artistas locais. Como por exemplo, Raquel Trindade, cuja temática é o candomblé e as danças brasileiras, Ana Moisés, que retrata a favela, além de quadros do artista grego Panayótis, que também reside no Embu, em todos estes casos usamos as obras originais.



O quadro “Ícaro” de Emmanuel Kontokanis Panayotis

No primeiro ano, foi exibido integralmente para a equipe o emocionante filme chinês “Nenhum a menos”. Vencedor do Leão de Ouro no festival de cinema de Veneza de 1999, o diretor Zhang Yimou narra a história verídica de Wei Minzhi, que com apenas treze anos aceita substituir o professor da escola primária de uma pequena aldeia, onde há um elevado grau de evasão escolar. O professor Gao promete a Wei 10 yuans extras se ela impedir que os alunos abandonem as aulas. A professorinha assume a responsabilidade a ponto de ir à cidade grande recuperar um aluno que tinha

partido em busca de trabalho, movido pela pobreza. No final do filme, um dado assustador: “A pobreza tira mais de um milhão de crianças da escola todo ano na China...”

A equipe do PLL adotou o título do filme como uma espécie de palavra de ordem e se dispôs a não deixar nenhum aluno chegar analfabeto ao final da 4ª série. A cada ano era feito o levantamento da situação, inicial e final, em relação à leitura em que se encontrava cada um dos 1500 atendidos.

Na semana de formação inicial em 2003, foram exibidos trechos dos filmes: *Nell (1994)* e *Meu pé esquerdo (1989)*. Ambos narram casos de enfrentamento de desvantagens culturais e fisiológicas com grande carga de emoção.

Ainda em 2003, a grande ousadia foi exibir o filme *A criança selvagem (1970)* de François Truffaut, falado em francês e legendado em espanhol. Este belíssimo filme, baseado na história verdadeira da criança selvagem de Aveyron, traz Truffaut no papel do médico Itard, que assume o desafio de educar o menino. A saga do médico é interessantíssima e as professoras, mesmo recusando alguns procedimentos típicos da educação do século XVIII ficaram empolgadas com a transformação, verdadeira re-humanização, operada no menino, que reforça fortemente a convicção de que todos podem aprender.

O relato a seguir ilustra os efeitos deste filme:

*O que mais me marcou foi o filme do “menino lobo” selvagem. O filme retratava a história de um cientista tentando ensinar um garoto selvagem. Ao mesmo tempo nos chocou e nos fez refletir sobre nossa própria “didática”. Didática essa, que até o momento nos parecia inquestionável. Eliana Perazzo Pereira.*

- Textos literários

*Atirei um limão n'água  
E fiquei vendo na margem  
Os peixinhos responderam:  
Quem tem amor tem coragem*

*Carlos Drummond de Andrade*

No primeiro ano, as professoras e professores eram recebidos em um espaço povoado com títulos de literatura infanto-juvenil do acervo da equipe de supervisão, com destaque para um ou dois livros. No ano seguinte muitos destes títulos foram comprados pela SME e distribuídos para as escolas.

Alguns títulos apresentados nos encontros de formação mostraram-se particularmente fecundos, como: *Os contos Tradicionais* de Câmara Cascudo, *Fábulas Italianas* de Ítalo Calvino, *Histórias de Tia Nastácia* de Monteiro Lobato, *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, poemas e crônicas de Drummond e Cecília Meireles, trechos de livros de Lygia Bojunga. Textos lidos na formação que foram relidos pelas professoras para seus alunos.

O primeiro texto lido correspondia à “leitura generosa” (geralmente poemas, trechos curtos de Fernando Pessoa, Drummond, João Cabral de Mello Neto), e buscava apenas agradar. O segundo era mais pragmático: oferecer possibilidades de leitura para os alunos. Alguns textos não agradaram, o que pôde ser constatado pela leitura da fisionomia das ouvintes. O capítulo *Leitura* do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, lido no primeiro ano de formação, incomodou. Dois anos mais tarde, lemos a sua continuação (o capítulo “Os astronautas”), que foi muito bem recebido. Os sorrisos e comentários traduziram isso. O que pode significar tanto uma familiarização com a situação de ter alguém lendo textos literários quanto uma ampliação das preferências leitoras da equipe de professores e professoras.

Contos tradicionais de Câmara Cascudo, poesia e crônicas de Drummond e Luís Fernando Veríssimo, desde o início agradaram à maioria, talvez pelo humor, musicalidade e proximidade com a oralidade.

Os poemas foram importantíssimos neste processo de sedução pelas palavras. Ou melhor explicado por José Paulo Paes:

*No meu modo de entender, a prosa e a poesia atuam de maneiras diferentes na sensibilidade infantil. As narrativas em prosa, com personagens, peripécias e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa (...) Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. (...) Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a seqüência deles. O que é um convite e uma ajuda à memorização. É muito comum as pessoas que gostam de poesia decorarem seus poemas preferidos. Pois o interesse de um bom poema não se esgota numa primeira leitura; pode aprofundar-se em leituras posteriores que revelam significações antes despercebidas. (2006, p.24 e 25).*

Na poesia a palavra é lapidada, adquire a forma mais estética da linguagem. Em geral textos curtos, foram lidos, muitas vezes, mais de um por encontro, proporcionando um contato com a linguagem escrita em sua forma mais elaborada. Cabe destaque para o poeta Carlos Drummond de Andrade. Dois de seus poemas: *Lira do Amor Romântico*, pela leveza de seus versos inspirados em quadrinhas populares; as professoras pediam para ler de novo o “Atirei um limão n’água...” e *O caso do vestido*, que provocou indignação, mas não deixou ninguém indiferente, homens (poucos) e mulheres.

*... A segunda coisa marcante foi a leitura do “Diário de Helena Morley”, que me fez achar que a educação, ou melhor, o sistema, não evoluiu muito, ou mesmo nada. Junto com isso, a leitura do livro do Graciliano Ramos, que me lembrou muito, muito mesmo, a história presente do meu filho Pedro, escreveu a Professora Maria Aparecida Dias Pinn.*

A professora Andréa Michele disse:

*Gostei demais de ouvir “Uma professora muito maluquinha”.  
Eu já li o livro e, poder ouvir a história foi uma situação gostosa e diferente, afinal de contas, eu não precisava preocupar-me com a leitura e pude imaginar, sonhar, desprender-me das imagens do livro. Naquele momento estava vivenciando o outro lado do Projeto, ficando mais evidente para mim a importância da leitura. (2003).*

Neste comentário ela mostra ter apreciado não só o texto, mas a experiência de ter alguém lendo para ela. Além deste, outros depoimentos fazem referência positiva a este procedimento. É intrigante que algo tão simples e antigo, pareça novidade na formação de professores. Recentemente, durante uma palestra ao realizar uma formação, li vários trechos de diários e me surpreendi com o comentário de uma professora na avaliação escrita, dizendo que em dez anos de magistério era a primeira vez que liam para ela um texto na íntegra. Pelo conteúdo da avaliação foi possível concluir que ela gostou da experiência.

Em geral a leitura era feita por uma de nós. Algumas professoras trouxeram textos para o grupo. Houve ainda participações de leitores profissionais como José de Souza Pinto Júnior e o cordelista Moreira de Acopiara<sup>1</sup>, que presenteou a equipe com a declamação de vários de seus cordéis e alguns do grande Patativa do Assaré.

A partir de 2006 foi dada atenção a este aspecto da formação de leitores: a má qualidade da leitura em voz alta, que evidencia a necessidade de exercitá-la especificamente, fazer a chamada oralização dos textos<sup>2</sup> e demolir a imagem de que há os que lêem bem e os que lêem mal. Foi possível observar que textos significativos e bem conhecidos são melhor oralizados. Trata-se sem dúvida de um talento a ser construído pela prática.

---

<sup>1</sup> A convite de uma das melhores professoras do projeto, Cristina Evangelista, que em 2007 passou a atuar como formadora do programa Pró-letramento.

<sup>2</sup> Foi possível corrigir, em parte esta lacuna, com um trabalho feito em 2006 de busca e registro de situações de leitura em voz alta nas escolas. Fiquei feliz em localizar várias e diferentes possibilidades, que filmei e resultou no filme “Leitura em voz alta: possibilidades”, que tem se mostrado muito útil em formações no Embu e em outros lugares. Na última formação que coordenei no início de 2007 garanti espaço para um exercício lúdico de leitura da poesia “Língua do Nhem”, de Cecília Meireles, com resultados muito bons, desinibição e envolvimento das professoras.



## Participação de especialistas

Em alguns encontros houve a presença de convidados. Como já mencionei, Moreira de Acopiara (cordelista de Diadema), declamou durante a semana de formação em 2004 e 2005. Outra figura importante foi a de Carlos Caçapava, artista, percussionista, luthier e grande conhecedor da cultura afro-brasileira, que ensinou danças e cantigas tradicionais brasileiras, além de brincadeiras rítmicas.

José realizou várias leituras para as professoras nos encontros e atendeu (e ainda atende) a convites para ler nas salas de aula. Em 2006, José conseguiu uma doação de 50 livros infanto-juvenis da editora Casa Lygia Bojunga. Durante uma semana foi a cinco escolas ler trechos da obra desta autora e também de outros como José Paulo Paes e Cecília Meireles, deixando depois os livros para que as professoras continuassem a leitura. Dessa forma produziu efeito duplo beneficiando os alunos que tiveram contato com um leitor entusiasmado e as professoras, pela demonstração.



José lendo o livro “Chapeuzinho Amarelo” em uma das escolas municipais (2006)

A presença de alunos com necessidades especiais fez com que convidássemos profissionais com especialização nesta área. Ainda em 2002, a equipe do CED Armando Vidigal, participou de um dos encontros. Houve ainda um encontro com a fonoaudióloga da equipe do CED Armando

Vidigal, muito útil, já que possibilitou uma distinção entre problemas fonoaudiológicos que precisam de atendimento especializado, em geral, nos que há comprometimento físico (lábio leporino, língua presa) e quando este não existe, um atendimento como o do PLL pode ser bem útil na melhora destes problemas.

Em 2003, Elisa Montrezol assessora da SME na implementação da política de inclusão, deu uma palestra muito bem avaliada. Em 2005, tivemos a participação de Francisca Edna da Silva Maia, educadora do CAIS (Centro de Atenção e Inclusão Social) de Diadema, cidade pioneira na inclusão educacional, que trouxe estudos de caso de meninos com necessidades especiais para apresentar e discutir com a equipe.

Organizamos, em 2006, uma visita à Pinacoteca do Estado, para que a equipe conhecesse o magnífico serviço oferecido aos “públicos especiais” que inclui a tridimensionalização de telas, para deficientes visuais.

Estudos teóricos

Em relação à formação teórica, a larga experiência de Heloysa Dantas enquanto pesquisadora e docente da FEUSP, foi essencial para o contato da equipe com autores como Henri Wallon, Vigotski, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, entre outros. Heloysa extraiu e traduziu as valiosas contribuições de Wallon em relação à teoria da emoção para que compreendessem a atmosfera emocional favorável ao aprendizado. Da teoria de Vygotski a concepção de zona proximal de desenvolvimento, serviu para mostrar que ajudar é ensinar: “aquilo que a criança faz hoje ajudada fará amanhã sozinha.”

*Fizemos dela a nossa principal ferramenta: trata-se de “ajudar” a ler, e nunca retirar esta ajuda; em vez disso elevá-la para níveis superiores de dificuldade. A noção de “andaime” (apoio que sobe em vez de desaparecer), cunhada por Bruner, completa a de “zona de ajuda” e define um novo tipo de interação adulto-criança. (DANTAS, H, 2004).*

O texto “Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?” (Camargo e Dantas, 1997) relata a experiência da escola de Aplicação e foi lido nos primeiros encontros para toda a equipe, para a compreensão da proposta.

Para a semana de formação de 2004, Heloysa preparou um texto sintetizando o período de 2002 e 2003, apontando diretrizes e desafios e mostrando diferenças entre a experiência de Embu e a da Escola de Aplicação.

*Nosso caminho nos levou a delinear um tipo de trabalho que se distanciou do ponto de partida em vários pontos. Na Escola de Aplicação, o trabalho começava no início da 1ª série, podendo prolongar-se ao longo de toda a 2ª série, de modo que não havia sentimento de urgência. Por essa razão a sessão consistia essencialmente em leitura.*

*Utilizávamos o princípio: “Aprende-se a escrever lendo”. A idéia, que conta com apoio teórico, da defasagem entre leitura e escrita, com aquela indo adiante, tornava-a suficiente.*

*Entretanto a experiência de 2002, especialmente no segundo semestre, foi marcada pelo sentimento de urgência, angustiante para todos os participantes em muitos momentos. Era preciso encontrar procedimentos de efeito mais rápido, e a resposta encontrada, inspirada em Emilia Ferreiro, pode ser descrita como “pensar na palavra antes de tentar escrevê-la”. O material recolhido é ainda escasso mas significativo: este tipo de desafio, realizado pelo menos uma vez por sessão, revelou-se capaz de produzir “insight”, ou, para usar a expressão pitoresca das professoras da equipe, fazer as crianças “pipocarem” mais depressa.(DANTAS, H, 2004)*

Durante esses cinco anos, Heloysa produziu vários textos que foram o principal material de reflexão teórica da equipe. Os quais cumpriam simultaneamente duas funções: registravam o percurso do PLL, seus avanços e impasses e forneciam subsídios teóricos para a ação dos professores.

*Nosso trabalho buscou apoio em três direções: as modernas concepções de leitura, a psicogenética e a psicanálise.*

*O par Ferreiro-Freire sinalizou a busca de leitura inteligente e significativa.*

*Relendo Emilia Ferreiro, afastamo-nos de sua usual (e, ao nosso ver, obstrutiva) utilização diagnóstica e recuperamos a fecunda concepção de leitura como um processo inteligente, mais do que sensorial. O leitor que antecipa e verifica, e assim resolve o problema de encontrar o sentido das frases: este é o leitor competente que buscamos. (DANTAS, 2004).*

Em 2003, na formação inicial, foi feito um estudo<sup>1</sup>, do relato do processo de alfabetização do menino Santiago (Ferreiro, 2001) O objetivo desta leitura coletiva era a compreensão da evolução do conhecimento infantil sobre a escrita. Enfatizamos que a perspectiva do texto era a pesquisa e não a intervenção pedagógica. Chamou-se a atenção para a longa duração do período de observação. Os registros começam quando Santiago tem dois anos e terminam quando ele está com 4 anos e seis meses. Com isso a intenção era desfazer alguns equívocos relacionados à interpretação da obra de Ferreiro, entre eles a transposição das fases da escrita para os anos da escola fundamental, o que levava a achar normal encontrar crianças “silábicas” na 4ª série. Outro, bastante grave, era a hesitação em fornecer a informação solicitada pelos meninos e meninas, para alimentar ou confirmar suas hipóteses. O segundo parece ter desaparecido na nossa equipe e recuado na rede inteira. Quanto ao primeiro, infelizmente persiste.

Um ponto que exigiu muita discussão foi a maneira de propor a leitura. Frequentemente identificávamos nos atendimentos a chamada “leitura silabada”, onde quase sempre o sentido do texto fica comprometido. Propusemos várias atividades para a compreensão da necessidade de

---

<sup>1</sup> Este texto foi lido na íntegra. Em geral fazíamos uma montagem de trechos, de maneira a caberem em uma ou duas páginas e poderem ser lidos e discutidos durante o encontro de 3 horas. Desta forma garantia-se que textos essenciais fossem lidos e discutidos por toda equipe.

ajudarem os alunos a utilizarem outras estratégias. Algumas propostas pelo PCN<sup>1</sup> (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou completar os versos de uma poesia; pelo sentido, pela rima ou pela memória.

Utilizamos ainda outras estratégias no “combate à leitura silabada”. Uma delas foi ler o relato de um atendimento<sup>2</sup>, onde a leitura do aluno busca o sentido do texto apoiando-se na memória e na localização de palavras a partir das ilustrações.

Outro teórico, Frank Smith, em seu livro *Leitura Significativa* (1999) discute a leitura, as habilidades de percepção e linguagem envolvidas e sua relação com as crianças que estão aprendendo a ler. Logo no primeiro capítulo, aponta os dois requisitos básicos para aprender a ler: (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia.

O autor fala ainda de um fenômeno que chama de *visão túnel*, excesso de informação visual que atrapalharia a leitura.

*A visão túnel não é um estado permanente; ela ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação visual. A visão túnel é uma condição na qual se encontram, freqüentemente, os leitores iniciantes.*

*Entretanto, a visão túnel não se restringe às crianças. Não é difícil dar visão túnel a adultos, por exemplo, pedindo-lhe para que leiam algo que eles não entendem muito bem. Ler algo sem sentido causa visão túnel, pela simples razão de que a falta de sentido é imprevisível. A visão túnel é, portanto, um risco da aprendizagem de leitura, em parte porque o iniciante, por definição, não tem muita experiência em leitura. (SMITH, 1999).*

Realizamos com as professoras a atividade relatada no livro mencionado, em que pesquisadores propõem aos participantes olharem uma linha de letras aleatórias: DFGNIRSTULSRIOICSIECNROAE. Os resultados mostravam que a maioria conseguia lembrar de apenas quatro ou cinco letras. Na segunda parte são novamente apresentadas as 25 letras, mas, desta vez não aleatoriamente e sim em palavras conhecidas embora colocadas sem ordem: FICAR INSÓLITOS GNUS CRER DEI.

Neste caso a competência dos leitores aumenta significativamente e eles são capazes de reter de 10 a 12 letras. Na última etapa, as 25 letras são organizadas formando uma frase com sentido: LER É CONSTRUIR SIGNIFICADOS<sup>3</sup>. Agora, todas as letras são lembradas, com o mesmo ou menor tempo de exposição, demonstração inequívoca do efeito do sentido na memorização.

<sup>1</sup> In Brasil. SME de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento continuado: alfabetização/SME de Ensino Fundamental. – Brasília: A SME, 1999.

<sup>2</sup> Ver no próximo capítulo Registro da professora Laura.

<sup>3</sup> Adaptação feita por nós da proposta do livro “Leitura Significativa” de Frank Smith.

Em 2003, discutimos com a equipe o texto de Rosenthal e Jacobson (1982) sobre profecias auto-realizadoras<sup>1</sup>, onde a expectativa do professor quanto ao desempenho intelectual de uma criança induz a uma profecia educacional que se realiza, mesmo quando as informações dadas aos professores eram falsas. Nossa intenção era acautelar as professoras contra prognósticos ruins, já que os bons prognósticos, mesmo errados, tendiam a se realizar.

Outra questão que exigiu muito estudo e debate foi a reprovação escolar. Nas discussões com a equipe e as professoras de sala, inclusive com as difíceis participações nos conselhos finais<sup>2</sup>, foi possível observar que a reprovação era motivada pela generosidade ou pelo desejo de vingança. Havia casos em que professoras da própria equipe do PLL defendiam a reprovação do aluno, para que este pudesse ter mais um ano de apoio, já que as informações sobre a rede estadual<sup>3</sup> não eram tranquilizadoras. Outras vezes, pelo contrário, era a oportunidade para punir os mal comportados.

Na tentativa de tornar o debate menos emocional, orientávamos nossa equipe para se munir de dados, registrados nas fichas dos alunos, e não entrar em “quedas de braço” com a professora de sala. Vitor Paro colaborou nesta discussão, pessoalmente<sup>4</sup> e por escrito. Em seu livro *Reprovação escolar – renúncia à educação* (Paro, 2001), há o relato da discussão do caso de um aluno, Miguel, no conselho de classe, que lemos para a equipe. Ele analisa as justificativas dadas pela coordenadora que defende a reprovação “*Senão a gente não tem critério: ele não estuda e é aprovado*”, e enfatiza a necessidade de critérios distintos no ensino básico e no superior:

...Em termos sociais, os cuidados que se devem tomar para não apresentar como competentes, diante da sociedade, profissionais que não exibem os mínimos exigidos socialmente para exercerem suas funções, reprovando-os em exames ou não lhes fornecendo os diplomas correspondentes, mostram-se inúteis e despropositados num contexto de provimento do direito constitucional de educação elementar a cada indivíduo, em que a maior proteção que se possa fornecer à sociedade não se dá por credenciais, mas pela formação competente de seus cidadãos.(PARO, 2001).

O ensino fundamental, no qual atuamos, não credencia ninguém para o exercício de nenhuma profissão ao contrário do ensino superior. Esta discussão, porém continuou e continua em aberto, tanto em nossa equipe quanto na sociedade em geral.

Ainda vale mencionar a leitura e discussão de um trecho de *A psicanálise dos contos de fada* de Bruno Bettelheim (1985), que serviu para reforçar a importância de ler para os meninos e

<sup>1</sup> Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos in PATTO, M.H. SOUZA(org), **Introdução à psicologia escolar**

<sup>2</sup> Conselhos de classe finais momento em que as professoras decidiam coletivamente as aprovações e reprovações de seus alunos.

<sup>3</sup> Em relação a esta questão falarei no próximo capítulo de um documento encaminhado à rede estadual a partir de 2004.(anexo II)

<sup>4</sup> Ele fez uma palestra “Avaliação escolar: valorização da vida” no Embu no Seminário de 2004.

meninas os contos de fadas pelo seu efeito catártico. Entre os contos utilizados destacamos os de Câmara Cascudo, as Fábulas Italianas de Calvino e os Contos de Grimm.

*A psicanálise inspirou alguns procedimentos que têm beneficiado, para não dizer aliviado, inúmeras crianças. Seu permanente alerta no sentido de que nem todos os sentimentos são conscientes, e, sobretudo, o que não é expresso não pode ser controlado, encaminhou-nos para um uso catártico da literatura e da escrita.*

*Os dramas infantis, as rejeições, os medos, os sentimentos de inferioridade, as angústias que tão freqüentemente se transformam em agressividade não podem ser articulados em falas diretas. Inútil perguntar a uma criança engasgada de revolta e medo o que está sentindo. É preciso encontrar modos indiretos de expressar suas emoções, descobrir personagens com os quais possam se identificar, capazes de dar expressão silenciosa a vivências opressivas.*

*Bruno Betelheim põe em evidência o poder catártico dos contos de fadas: a sensação de pequenez (O pequeno Polegar), os sentimentos de rejeição e o medo do abandono (João e Maria), a madrasta que se esconde na mãe, a bruxa que se esconde na avó, dissociadas em personagens diferentes, a possibilidade da vitória do fraco pela esperteza, as ameaças incestuosas (Pele de asno), os ciúmes fraternos, mas também a lealdade aos irmãos (Os cisnes selvagens) praticamente todos os conflitos profundos estão expressos nesses textos que, se não são eternos, são imemoriais, atravessam as barreiras das línguas e dos séculos não por acaso.*

*Encontramos em Perrault vestígios de velhos contos tibetanos ou das Mil e Uma Noites; em versões orais brasileiras recolhidas por Câmara Cascudo e Sílvio Romero, recontagens de mitos gregos como o de Eros e Psique.”(DANTAS, H, 2004).*

Durante estes cinco anos, as ferramentas teóricas foram buscadas a partir das necessidades da ação, das práticas das professoras e da equipe de formação.

*O ecletismo inortodoxo (sic) da utilização de teorias consideradas incompatíveis exige alguns reparos.*

*Buscamos atrás da ação as teorias inspiradoras; é preciso também, por trás das teorias, explicitar um pouco da visão epistemológica que permitiu esta conciliação de inconciliáveis.*

*Ela não é outra senão o primado da práxis sobre a teoria. Entendo que a função desta última é a de instrumento para a compreensão, mas sobretudo, para a transformação, da realidade. Entregamos à ação a tarefa de articular contradições meramente teóricas. Utilizamos tudo aquilo que nos ajudava a aumentar a felicidade presente e as possibilidades futuras dos nossos garotos; para este objetivo, escrúpulos teóricos, constituíam obstruções. As contradições da própria realidade(sic). Qualquer que seja a resposta, a ação não pode esperar por ela.(DANTAS, H,2004).*

## **5. Estudos de caso e relatos de atendimento como estratégia de formação**

Durante todo o percurso da formação a questão do registro esteve presente. Como documentar as sessões? Quais as informações essenciais? Como superar a dificuldade que grande parte dos professores tem para registrar o próprio trabalho? Uma das estratégias utilizadas foi entrevistar as professoras e professores. O procedimento era pedir que relatassem o caso mais

preocupante, sessão por sessão; redigíamos e voltávamos com o texto e as sugestões para os encontros seguintes. A leitura de todo o material era feita nas reuniões gerais, para discussão, aprimoramento das sugestões e sua extensão aos casos semelhantes.

Ainda no segundo semestre de 2002, a equipe de supervisão passou a ir às escolas, atender diretamente alguns casos, em geral os que estavam tendo menos avanços. Os relatos destes atendimentos eram lidos e discutidos nos encontros de formação. Esta iniciativa rendeu vários frutos: permitiu identificar as informações essenciais que deveriam ser documentadas, o que posteriormente (2004), ajudou na elaboração da ficha de registro (material que será descrito e analisado na segunda parte deste capítulo), forneceu bons modelos de atendimento e de registro, além de generalizar vários procedimentos úteis.

Ao descrever e analisar este material achei necessário examiná-lo de duas perspectivas: os estudos de caso como recurso de formação, neste caso os escritos pela equipe de supervisão e os relatos feitos pelas professoras, buscando indícios da formação.

Várias avaliações da formação mencionam os estudos de caso como o material mais significativo. Esses relatos, por sua minúcia, permitem uma compreensão quase imediata da dinâmica do trabalho, inclusive porque incorporam o avanço dos procedimentos de um ano para outro. Alguns registram atendimentos feitos durante um ano ou mais, contendo informações que permitem acompanhar em profundidade o processo de aprendizagem de cada criança.

*Como principiante no projeto, vi como boas estratégias, todo o material utilizado. As imagens, o som, os textos, as conversas e principalmente a experiência do ano passado, clarearam o que é e como é o Projeto Letras e Livros.*

*Desta gama de instrumentos, escolho o que acredito ter sido de essencial contribuição: os estudos de caso. Acredito que conhecer as experiências de alguns colegas, arriscar sugestões, pensar sobre, trocar idéias, foi construindo certa segurança, diminuindo o “medo” inicial e contribuindo para a reflexão contínua da minha prática educativa, tanto na escola em que trabalho como também agora, participante do Projeto. Patrícia da Silva, 2003.(grifos meus)*

*Fiquei impressionada com o curso de capacitação aqui oferecido, pois em pouco tempo pude absorver conhecimentos valiosíssimos. No meu pouco tempo de magistério, nunca obtive um curso tão bem planejado e organizado em relação a transmissão de formação e capacitação.*

*As dinâmicas, leituras de textos e pausas para reflexão me favoreceram muito. As cópias distribuídas de Estudos de caso me impressionaram fortemente por apresentarem uma realidade triste e injusta. O que mais me chamou a atenção foi a importância de se realizar os registros de cada aluno, pois este é um instrumento imprescindível para se saber a evolução e dúvidas dos alunos.(grifos meus)*

*Espero crescer e aprender com este Projeto. Eliana Pereira dos Anjos.*

É possível dizer que estes relatos asseguraram a continuidade do PLL, em nível institucional, documentando o trabalho realizado. Ao registrarem o sucesso de alunos com grande distorção idade-série e situação familiar dramática, considerados insolúveis, fortaleceram a convicção da possibilidade concreta do “nenhum a menos”, e afastaram definitivamente a idéia da existência de crianças que não aprendem.

O relato “Um caso demonstrativo – Paula” apresentado a seguir foi utilizado em diversas formações como demonstração empírica do pressuposto maior do Projeto Letras e Livros de que todos podem aprender quando apoiados adequadamente.

Este relato foi escrito em duas etapas de trabalho. A primeira parte registra os atendimentos feitos pela professora Cleide Góes em 2002 e as sugestões da supervisora Heloysa Dantas.

#### UM CASO DEMONSTRATIVO – PAULA

RELATO DA PROFESSORA CLEIDE GOES (entrevista feita pela professora Heloysa Dantas).

*1ª entrevista – 10/04/2002 – Na entrevista, descobri que Paula tem doze anos, mora com sete pessoas em uma casa de um cômodo e cozinha. Seu sonho, ainda irrealizado é uma festa de aniversário, em que ela ganhasse roupas de presente, mas ela não sabe a data. Gosta de macarronada com carne moída, e doces. Freqüente a igreja “Deus é amor” e diz que quer aprender a ler. Ela é bastante inquieta.*

*2ª entrevista – Sua mãe se chama Tereza e seu pai Inácio. Escrevi os nomes com letras móveis e ela copiou corretamente. Escrevemos outros nomes da família (Cileide, Tatiane).*

*3ª entrevista – Partimos do nome dela e começamos a fazer palavras com cada letra. Com o P sugeriu Pepe e pato. Descobri que ela só conhece as vogais, pedindo que ela me desse as letras do seu nome (ela só deu o A e o U). Embaralhei as letras do nome e ela não conseguiu reordenar.*

*4ª entrevista – Apresentei as figuras de uma história em quadrinhos, representando quatro momentos do dia: manhã, meio dia, tarde e noite. Ela ordenou corretamente, sem ajuda. Depois desenhou bem, com muitos detalhes sem rever as figura.*

*5ª entrevista – Usando as mesmas imagens (galo cantando, etc.) escrevi as frases que ela ditava, a partir das figuras. Ela ditou: “O sol está nascendo e o galo está cantando (1ª). O galo canta feliz, no terreiro (2ª). Quando o dia acaba e a noite chega, todos vão dormir, a flor, a lua e o galo”. Escrevi as frases em tiras, com maiúsculas de imprensa e embaralhei as três. Ela reordenou corretamente, e colocou-as sozinha na seqüência.*

*6ª entrevista (maio de 2002) – Ela disse que era seu aniversário. Escreveu seu nome com letras móveis, e no caderno com cursiva, e propôs fazer também meu nome. Ela julgou que fosse com K (o que pode ser considerado um erro inteligente) e fez com a minha ajuda. Eu pedía as letras, e ela encontrou o E e o I, mas não o C, nem o L, nem o D. Verifiquei, porém que se as letras estiverem em ordem alfabética, ela encontra. Passamos toda a sessão conversando. Consegui autorização para ela tomar banho na escola, e aconselhei-a a beber pouca água à noite para não molhar a cama, porque ela vem sem trocar a roupa.*



*Ela deseja muito freqüentar a biblioteca, e eu a desafiei então a aprender a ler bem. Ela ditou: Aprendi a ler sobre o galo que canta e sobre o meu aniversário, e que esta semana vou fazer 13 anos".*

*Este processo durou aproximadamente duas semanas.*

*No início de setembro, discuti novamente o seu caso com a supervisora porque ela continua sem dominar inteiramente o alfabeto, embora tenha aprendido de cor, e releia com muito interesse um livro da coleção Gato e rato, "Dia e noite".*

*A supervisora, relendo os registros, encontrou vários pontos de apoio: 1º - Um bom vínculo já formado, graças às propostas variadas, interessantes e pessoais, e a sensibilidade para ouvi-la. 2º - Ausência de qualquer possibilidade de deficiência mental, o que ficou claramente demonstrado na quarta entrevista, não só pela reordenação da seqüência, como pelo texto ditado. 3º - Interesse em aprender, manifestado de várias formas: verbal, pela aceitação de todas as propostas sem resistência, pela iniciativa de decorar o livro.*

*O ponto mais delicado é a questão da higiene, que pode gerar fortes sentimentos de inferioridade, e resistência à situação de intimidade, que supõe aproximação física. Esta questão não parece resolvida ainda, por um motivo que é urgente identificar para eliminar. Por que ela não se sente à vontade para tomar banho na escola? Falta toalha, sabonete, roupa branca? Ou ela se sente mal por ser a única, etc.? Como resolver estas questões aparentemente simples?*

### SUGESTÕES DA SUPERVISÃO

*Em relação à situação de leitura, dada a sua urgência, foi proposto o seguinte. Conseguir um repertório de vinte e poucas palavras geradoras e trabalhar as mesmas todas as sessões. Além dos cinco nomes de pessoas próximas (Paula, Inácio, Tereza, Cleide, Tatiane), podemos propor mais duas séries de dez, a primeira relativa a objetos cotidianos (lápiz, caneta, caderno, giz, livro, borracha, régua, papel, giz vermelho) e a outra com dez nomes de partes do corpo (cotovelo, barriga, perna, pé, braço, mão, orelha, cabeça, nariz, boca).*

*Em primeiro lugar, usá-las de modo diagnóstico, para acompanhar a sua evolução, ditando-as todo mês e anotando a sua escrita espontânea antes de completar com ela (a palavra sugerida é completar, em vez de corrigir, sempre que possível).*

*Em seguida, utilizá-las para várias atividades. Por exemplo, reunir os dez objetos mencionados, alinhando-os sobre uma mesa, e propor um jogo de surdo-mudo, isto é, ela terá que ir buscar em silêncio, o que estiver escrito em uma tira. Se dez nomes for muito, reduzir até um mínimo de dois (lápiz/lapiseira ou lapiseira, etc.). Anotar erros e acertos.*

*Outra atividade, com as mesmas palavras, seria ditá-las com letras móveis e em seguida embaralhar pedindo para reordenar (reescrever). Em caso de insucesso, a mesma estratégia: redução da dificuldade, o que pode ser feito pela diminuição do tamanho da palavra (giz em lugar de lapiseira, por exemplo) ou retirando consoantes. Havendo necessidade de correção alternar a forma auditiva, e a forma visual. A auditiva seria ler o que foi escrito: por exemplo, CADARNO em lugar de CADERNO. A visual seria escrever a versão correta e pedir para comparar.<sup>1</sup>*

*Em relação às partes do corpo, o jogo seria mostrar em vez de buscar, e as mesmas consignas podem ser propostas.*

*Para a fixação do alfabeto, seria necessário fazer bingo todas as vezes de várias formas.*

*Na mais simples, Paula receberia uma cartela com as maiúsculas em ordem alfabética, e o ditado seria feito com as minúsculas, que ela colocaria sobre as maiúsculas (todas as letras, todas as vezes). Nesta versão, como o erro é praticamente eliminado, a função é a fixação: ela não serve para identificar as letras não dominadas. Para conseguir isto, pode-se inverter os papéis e pedir que ela "cante". As hesitações e lacunas identificadas (e anotadas) assim seriam objeto de trabalho específico com o alfabeto tátil, e o "jogo do cego", parece a melhor proposta, já que é geralmente muito bem aceito.*

*Para compensar Paula, que já tem treze anos, do caráter infantil destas atividades seria necessário ler para ela histórias de amor e aventura com heroínas da sua idade. Se*

*ela for negra, será necessário encontrar histórias de princesas negras, ou pelo menos livros em que as ilustrações valorizem a beleza negra.*

*Ler com ela já é possível: trata-se de explorar mais a coleção Gato e rato, o Bichionário, e mais livros de nível 2<sup>o</sup>, já que ela os aceita a ponto de decorar um.*

*Vale a pena também pensar na possibilidade de recompensar leitura com leitura, isto é, premiar a vitória no bingo, ou em outros desafios com revistinhas que seriam só dela.*

<sup>1</sup> *Vale a pena encorajar ao máximo o palpite quando a criança diz não saber, e depois perguntar por que escolheu uma palavra e não a outra. Com isto se consegue entender como está funcionando a inteligência da criança diante da tarefa cognitiva que é a leitura.*

*O pedido de desembaralhar as palavras, ou consertar erros deliberadamente cometidos vai depois obrigá-la a olhar analiticamente para a estrutura interna da palavra. Vai também permitir verificar se a criança não ousa e não sabe, ou se sabe mas não ousa, situações psicologicamente muito diferentes. A segunda indica uma insegurança extrema, a ser habilmente removida.*

*Um dos melhores recursos para lidar com a insegurança é a previsibilidade da situação. Por isso, muitas vezes o virtuosismo da professora, que traz um repertório variado de atividades, e é uma poderosa estratégia para atrair os resistentes e desinteressados, pode ser contraproducente com os inseguros. Com estes, variar as propostas dentro de um número inicialmente limitado de palavras fortemente significativas pode ser essencial para que osem se arriscar.*

*O jogo previsibilidade/surpresa é uma dialética sutil, já que embora opostos, são ambos indispensáveis, porém em doses muito diferenciadas de acordo com as circunstâncias. A previsibilidade reassegura e tranqüiliza; a surpresa estimula e anima. Do que necessita neste momento Paula? E Ana Lúcia? (da professora Rita), Everton? (Nadir), Leandro? (Doredi).*

*Precisaremos rediscutir este caso, quando Cleide trouxer as duas escritas espontâneas das palavras-geradoras, a de setembro e a de outubro.*

A partir deste momento (2º semestre de 2002) a equipe de supervisão ampliou a formação passando a atender os casos mais desafiadores, o que contribuiu para uma maior confiança e cumplicidade nas relações entre as professoras e a equipe de supervisão, que passou a ser reconhecida também pelo trabalho de apoio, saindo da posição apenas prescritiva e vivendo e relatando as mesmas dificuldades experimentadas pelas professoras.

A segunda parte deste relato mostra a atuação de Alexandra (da equipe de supervisão). Ele ilustra como era realizado o acompanhamento nas escolas.

A seguir os registros da professora Alexandra, realizados durante o ano de 2003 (lido e discutido na formação), grifei e numerei algumas partes, comentadas no final do relato.

## RELATO DA PROFESSORA ALEXANDRA

*1º encontro com Paula - tempo da sessão: 45 minutos - 02/04/03: Fui para uma das escolas da rede municipal de Embu para atender a aluna Paula.*

*Antes de atendê-la visitei as três salas do projeto, que estavam muito aconchegantes, conversei um pouco com os professores, especialmente com a Cirlene que já está trabalhando com ela. (1)*

Retirei a Paula da sala de aula, que fica no terceiro andar, e durante o percurso até a sala do projeto, no térreo, pude me apresentar a ela e perguntar se ela queria ler comigo.

Chegamos à sala e propus que sentássemos lado a lado no tapete com almofadas. (2)

Mostrei a ela cinco livros ( *Reizinho Mandão-N4*, *A Bolsa Amarela-N5*, *Pandolfo Bereba-N4*, *Contos Tradicionais do Brasil-N6* e *Contos de Andersen com tradução de Monteiro Lobato-N5*) e pedi que escolhesse um para lermos juntas.(3)

Pegou os *Contos Tradicionais do Brasil*, folheou e disse: “Este não, as letras são muito pequenas”. Manuseou então *A Bolsa Amarela* e disse: “Quero este!”.(4)

Contei a ela que eu adorava este livro e que o havia lido muitas vezes quando menina. (5).

Pedi a Paula que tentasse ler o título. Primeiro ela disse que não sabia, encorajei-a dizendo que era fácil e perguntei: “o que é que tem na capa?”. Ela então leu apontando para as palavras: “A Bolsa... Amarela”.(6)

Comecei a leitura e quando cheguei às páginas 12 e 13, onde Raquel começa a escrever cartas para André, perguntei a Paula se ela queria escrever uma carta para alguém. Ela respondeu que sim, perguntei se queria fazê-lo naquele momento e ela respondeu afirmativamente mais uma vez. Falei que ela podia ditar que eu escreveria para ela.(7) Ditou-me a seguinte carta:

PAULA E LUIZ CARLOS  
GOSTO DE VOCÊ. NÃO SEI SE VOCÊ GOSTA DE MIM, MAS EU GOSTO DE  
VOCÊ.

NO ECLIPSE DO SOL  
MINHA BOCA, BEIJA A TUA  
PASSEI PELO SOL  
NÃO ME QUEIMEI  
PASSEI PELA ÁGUA  
NÃO ME MOLHEI  
MAS POR VOCÊ  
ME APAIXONEI

PAULA AMA LUIZ CARLOS. EU SEI QUE VOCÊ GOSTA DE MIM MAS POR  
ISSO EU VOU CONTINUAR GOSTANDO DE VOCÊ. NUNCA VOU TE ESQUECER,  
ANDA SEMPRE SORRINDO.

MANDE SUA RESPOSTA  
SE VAI NAMORAR COMIGO  
NÃO RASGUE ESTA CARTA  
EU SEI QUE VOCÊ GOSTA DE MIM, MAS  
NÃO TEM CORAGEM DE FALAR.

Depois leu toda a carta acompanhando as palavras com o dedo. Ficou em dúvida quando apareceu pela primeira vez a palavra GOSTO, nesse momento eu ajudei-a e ela continuou a leitura do texto com segurança. Parabenizei-a pela leitura. Combinamos que na próxima sessão passaríamos a carta para um papel mais bonito e faríamos um envelope, para que ela pudesse entregá-la.

Perguntei se ela já queria voltar para a sala, respondeu que não e foi logo pegando os “*Contos de Andersen*” e dizendo: “Lê esse aqui para mim”.( 8 )

Expliquei que naquele livro havia muitas histórias e que eu leria os títulos de todas para que escolhesse uma. Li. Depois me perguntou que história era essa, apontando com o dedo entre o “*Isqueiro Mágico*” e “*O Patinho Feio*”.

Li “*O Patinho Feio*” (título), e ela disse: “Não, não quero essa”.

Depois apontando com o dedo leu: *O Isqueiro...Mágico* e disse com convicção: “Quero esta aqui”. Contei a ela que nunca havia lido esta história e que iríamos conhecê-la juntas.

A história fala de um soldado que com ajuda de uma feiticeira consegue muito dinheiro e um isqueiro que realiza todos os seus desejos.

*Comecei a ler e percebendo que as palavras AVENTAL, CACHORRO, MOEDAS DE COBRE, MOEDAS DE PRATA e MOEDAS DE OURO eram recorrentes no texto fui deixando um tempo de silêncio quando elas apareciam e Paula foi completando as frases sem dificuldade, de modo que pode participar ativamente da leitura de um livro de nível 5 (livros com poucas ilustrações). (9)*

*Tivemos que parar a leitura antes de terminar a história, pois já era quase meio dia.*

*Marcamos o livro onde paramos e combinamos que terminaríamos a leitura na próxima sessão.*

*Fui embora muito contente com nosso primeiro encontro.*

*2º encontro – 60 minutos – 04/04/03: Hoje eu trabalhei de novo com a Paula. Foi muito legal! Primeiro lemos juntas o relato que eu escrevi da sessão anterior. (10)*

*Paula pareceu atenta e entusiasmada com a leitura. Participou da mesma forma que no livro que lemos juntas na quarta-feira, completando as palavras quando eu parava a frase no meio. Quando chegamos na carta perguntei se ela não estava cansada e se queria fazer outra coisa, ela disse que não e quis ler o relato até o final. (11)*

*Quando terminamos perguntei se ela queria terminar de ler “O Isqueiro Mágico” ou se preferia escrever a carta para o Luiz Carlos na máquina de escrever. Escolheu a segunda opção, dizendo inicialmente que não ia conseguir escrever e pedindo para que eu o fizesse. Eu disse a ela que a ajudaria e que ela conseguiria. (12)*

*Começou então a escrever com apoio na carta manuscrita com letra de forma maiúscula. Conforme ela ia escrevendo (copiando) cada palavra, pedia que ela lesse. Consegui ler e escrever quase tudo com pouca ajuda. Percebi que a Paula em alguns momentos pensava que uma letra representava uma sílaba e que ainda não conhecia as letras Q e Y, e não sabia que de vez em quando usamos SS para escrevermos algumas palavras. Na hora de escrever não estava muito atenta aos espaços entre as palavras, por isso na próxima sessão vou contar a ela que o espaço existe para separar palavras, e que não as escrevemos “grudadas”.*

*A Laura que estava sentada próxima de nós reparou que algumas palavras a Paula escrevia sozinha sem precisar copiar da carta. (13)*

*No final da sessão perguntei a Paula se eu podia mostrar para a professora Cilene o relato que lemos juntas e ela disse que sim. Deixei o relato e o livro que não conseguimos terminar de ler, por falta de tempo, para que a professora Anna Andréia entregasse para a Cilene (14).*

*Hoje a sessão foi muito boa, pena que o tempo passou muito depressa!*

*3º encontro – 1h e 15’ – 09/04/ 2003: Hoje eu e a Paula trabalhamos juntas mais uma vez. Ela me contou que terminou de ler “O Isqueiro Mágico” com a Cilene e que gostou da história. Terminou de escrever a carta para o Luis Carlos e fez um envelope vermelho para colocá-la, neste envelope quis escrever com a letra dela a seguinte frase: “Nós com nós é nós porque sem nós não é nós”. Sugeri que usássemos as letras móveis. Separei todas as letras da frase para que ela a montasse. Montou com a minha ajuda. Depois também quis escrever Paula e Luis Carlos, o que conseguiu com mais facilidade e sem precisar que eu lhe fornecesse as letras. Pediu então que eu lesse o relato do 2º encontro que tivemos, fizemos mais uma vez uma leitura cooperativa, aonde ela ia completando algumas palavras do texto diante do meu silêncio. Depois quis ler uma história do livro “Contos de Grimm”, escolheu “Chapeuzinho Vermelho”. Durante a leitura me contou que também tem uma avó.*

*Pude observar que a Paula conseguiu ler sozinha as seguintes palavras:*

*VOCÊ VOU RESPOSTA LUIS CARLOS PAULA NÓS NÃO ISQUEIRO MÁGICO CHAPEUZINHO VERMELHO LOBO AVÓ VOVÓ MENINA*

*Contando somam 16 palavras, que bom! Um detalhe me chamou atenção, Paula conseguia ler as palavras avó e vovó, o que confirma que além de ler pelo sentido estava também prestando atenção nas letras que compõem cada palavra.*

*A Cilene contou que com ela a Paula também leu sozinha várias palavras da história.*

*A Paula está indo muito bem, daqui a pouco estará lendo tudo sozinha. (15)*

4º encontro –45’ – 16/04/ 2003: Hoje a Paula leu comigo o livro “Nós” de Eva Furnari (N4) . Durante a leitura sempre que eu propunha que ela lesse alguma palavra pelo sentido conseguia. Leu as seguintes palavras:

NÓS NÓ MEL GAROTO MENINO BICICLETA REPOLHO CASA  
AMARELA NARIZ

No total são 10 palavras. Conseguiu ler também a lista de palavras que leu no 3º encontro. Ficou muito contente em saber que já havia lido 16 palavras e me pediu que somasse as do encontro passado com as desse. O resultado foi 25 palavras, pois a palavra Nós está nas duas listas. Vale observar mais uma vez que ela leu menino e garoto adequadamente, o que revela sua atenção não somente ao sentido, mas também à palavra lida.(16)

Depois mostrei a ela uma tira com letras de imprensa e de mão (maiúsculas e minúsculas), me ajudou a encapá-la com contact e recortou as sobras de papel. Disse a ela que poderia levar para a sala de aula, para consultá-la quando tivesse alguma dúvida. Falou que agora ia saber as letras da professora.( 17 )

Jogamos bingo com a cartela de letras minúsculas de imprensa. Paula precisou consultar a tira para achar as letras: f, g (reparou que o g minúsculo da tira era diferente do g da cartela), h, j, k, q, r. Não houve tempo para ditar as letras i, p, u, x. As demais Paula acertou sem titubear. Quando tirava alguma letra da cestinha e perguntava que letra era, na maioria das vezes ela não sabia dizer. No entanto, Paula sabe recitar o alfabeto corretamente e conhece visualmente as correspondentes minúsculas de várias letras maiúsculas.

Na cartela do bingo, espontaneamente, Paula anotou, a lápis, a versão maiúscula da letra ditada.

Contei a Paula sobre os encontros de supervisão do Letras e Livros e disse a ela que às vezes lia para as outras professoras tudo o que escrevo sobre ela e tudo o que ela já está conseguindo. Paula sorriu.(18)

Contou-me que tem uma amiga que quer escrever uma carta e que esta se chama Roberta.

5º encontro – 5/05 – 30 minutos: Depois de duas semanas sem conseguir encontrar a Paula, finalmente consegui encontrá-la! Estava com muitas saudades. Começamos a sessão pela leitura do livro “Cocô de Passarinho” (N2), a Paula pareceu estar desinteressada, quase não olhou para o livro, mas quando perguntei a ela se queria parar de ler, ela disse que não. Propus após a leitura que escrevesse seu nome, escreveu com as letras móveis PALUA, perguntei se era assim mesmo o nome dela, então ela corrigiu. Depois pedi que escrevesse LUIS CARLOS, ela escreveu LUS DAIE, depois com algumas intervenções chegou à versão correta. Antes de ir para a sala me disse que estava precisando de um caderno. Saí da sessão preocupada, pois Paula pareceu alheia e distante.(19)

6º encontro – 14/05 – 60 minutos: Hoje nosso encontro foi muito bom! Começamos com a leitura do livro “Dito e Feito” (N4), a Paula conseguiu ler as palavras: RIO, OVOS, GANSO, BRUXA, PÃO e AVENTAL várias vezes. Ela disse que gostou do livro. Depois a presenteei com um caderno. Ela quis escrever no caderno os nomes de suas amigas: VIVIANE, KARINA, JACIELE, TATIANE, EVELIN, DANIELE, ROBERTA, JANE e JENIFER. Escreveu com ajuda. Também quis escrever o nome de um lugar para onde queria viajar: PARAÍBA, disse que seu irmão morava lá.

Primeiro escreveu assim: PAIABRA PAIBARA APAIBRA, perguntei então se ela sabia dessas três palavras qual era a correta: PAIABRA RAIBAPA PARAÍBA, identificou rapidamente a correta. Em seu caderno também escreveu, com ajuda, o nome da matéria preferida (MATEMÁTICA) e o nome de sua professora de sala (CÉLIA).

Obs: Nesta semana a professora Cirlene do Projeto que também estava atendendo a Paula se desligou, sendo substituída pela professora Silvana.(20)

7º encontro – 22/05 – 60 minutos: Hoje começamos nossa sessão pela leitura dos envelopes com as palavras importantes para a Paula (nomes das amigas, matéria preferida, lugar que quer conhecer, nome de sua professora). Quando estávamos lendo o envelope do lugar que quer conhecer, a Paula me contou que queria conhecer Santos. Pedi a ela então que escrevesse SANTOS. Com as letras móveis fez: SANTOU – SANTOI – SANTOSU – SANTOS.(21) Disse então que queria escrever uma carta para seu irmão, que mora na Paraíba. Ditou-me:

MEU IRMÃO,

TOU COM SAUDADES, QUERIA TE VER, MAS NÃO POSSO IR AÍ. POR ISSO ESTOU TE MANDANDO ESSA CARTA. NADA ANDA BEM POR AQUI. COMO VOCÊ VAI AÍ? QUERIA QUE VOCÊ VIÉSSE AQUI, MAS NÃO PODE VIR, MEU PAI TAMBÉM ESTÁ COM SAUDADES. MEU PAI NÃO PODE MANDAR 100 REAIS ENTÃO QUANDO ELE RECEBER VOU MANDAR ELE MANDAR O DINHEIRO. MINHA IRMÃ LUZINETE TEM UMA NENÊ QUE SE CHAMA MICHELE. QUERIA QUE VOCÊ PUDESSE VER A MICHELE POR ISTO ESTOU MANDANDO ESTA CARTA. TOU COM SAUDADES. PAULA QUE MANDOU. TODO MUNDO ESTÁ COM SAUDADE.

LUZINETE E MICHELE, DAMIANA, TEREZA, TATIANE, CILEIDE, ANGELINA, CORRINHA, DANDE, INGRID, TITA E PAULA. MUITOS BEIJOS. TE AMO.

RUA CHINA, Nº 2

EMBU

Combinamos que a Paula traria o endereço do irmão na Paraíba no nosso próximo encontro para que pudéssemos enviar a carta.

8º encontro – 30/05 – 15 minutos: Hoje fui à escola excepcionalmente na sexta-feira, pois não encontrei a Paula na quinta-feira.

Ela estava na aula de Educação Física, mas eu convidei-a mesmo assim para a sessão. Perguntei sobre o endereço do irmão e ela me respondeu muito decepcionada que não havia encontrado o envelope onde ele estava. Me disse que sua mãe havia saído de casa, parecia estar triste. Em seguida fez um comentário sobre o jogo da Educação Física. Perguntei se ela queria voltar para a aula, respondeu que sim. Nos despedimos.(22)

9º encontro – 10 /06 – 60 minutos: Infelizmente não pude atender a Paula na semana passada, pois ela faltou. Já estava com saudades por isto mandei uma carta para ela.

Hoje nosso encontro foi maravilhoso! Começamos lendo juntas o livro “De Onde Viemos” (N4). A Paula conseguiu ler sozinha muitas palavras do texto, mas em determinado momento me disse que não poderia continuar a leitura do livro, pois ainda era muito criança. Durante a leitura achou interessante a palavra trigêmeos, propus então que a encontrasse em uma página só de texto. Ela disse que não conseguiria, mas eu insisti que ao menos tentasse e em seguida apontou corretamente a palavra. Fiquei muito feliz, pois percebi que a Paula já está conseguindo ler, embora às vezes tenha medo de arriscar. Continuamos nossa sessão com a leitura de um conto tibetano do livro “Variações Sobre o Tema Mulher” (N5), o conto era o do Unicórnio. A Paula demonstrou muito interesse pelo texto e participou bastante da leitura. Não conseguimos terminar a leitura, pois bateu o sinal, mas deixei o livro para a professora Silvana terminar de ler com ela.(23)

10º encontro – 18/06 – 40 minutos: Hoje foi um dia muito especial! A Paula conseguiu ler uma poesia inteirinha sozinha! Já a caminho da sala me disse: “Sabia que a minha professora disse que eu já sei ler?” (24)

Já estava decidida a propor um desafio maior a Paula e esta afirmação me encorajou ainda mais. Havia trazido o “Livro das Letras” de Vinícius de Moraes, abri na página da “Casa” e pedi que ela lesse. Primeiro olhou para mim desconfiada, depois leu tudo, tudo mesmo sem nenhuma ajuda. Em seguida leu “As Meninas” de Cecília Meireles, precisou de pouca ajuda. Hoje percebi que a Paula já está lendo sozinha. Fiquei muito feliz.

11º encontro – 26/06 – 45 minutos: Hoje trouxe para a Paula escutar a música “Velha Infância” dos Tribalistas. Ela gostou muito e pediu para ouvir de novo várias vezes. Depois acompanhou com o dedo a letra da música enquanto ouvia. Às vezes seu dedo se desencontrava da palavra cantada.

Neste momento recuei um pouco, reduzindo o número de visitas, mas intensificando a correspondência escrita. A esta altura recebi uma carta que ela me disse ter escrito sem ajuda. Veio em um envelope feito por ela mesma. A carta era a seguinte: (transcrevo-a mantendo os erros ortográficos e a seguir está a original, o nome da menina foi trocado pra preservá-la)

DE: PAULA

PALA:

PLOFESSORAS EU GOSTO MUITO DE VOCÊS, SOBIA QUE A SENHENHOIA É A MELMOR PIOFE<sup>S</sup> SORA QUE E JÁ CONMECIR.

VOCÊS ME AIUDARAM BASTANTE A APRENDER A LER E ESCREVER I COM VOCÊS APREN DIR MUITO DEIS DO COMEÇO DO ANO

ESTOU MANDANDO ESTA CARTA PAUIO DIZER O CUANTO EU GOSTO DE VOCES, OUIODO EU PASSAR PARA A ESCOIA PAUIO CMAGAS NÃO ESTAR SEMBE CO LES DOIS VOCÊS DOIS VÃO ESTAR SEMPRE NO FUNDO DO MEU CORACÃO TADEM NAO IREI E SQUECER DA MARCIA DIRETORA DESTA ESCOIA

EU SEMPRE IREI GOSTAR DE VOCÊS, QUE COMPARTILMARAM COMIGO E TIVE GOSTO MUITO DE VOCÊ!

BEIJOS DE PAULA

Ainda houve mais um encontro, que foi registrado em vídeo, onde lemos juntas “O rei Bigodeira e a sua banheira”.

A partir do mês de agosto a professora Gilmara passou a fazer a dobra de atendimento de Paula, dividindo as sessões com a professora Silvana.

Desde o início me envolvi profundamente com a Paula, tive que por este motivo administrar as sensações dialéticas de impotência e onipotência que me invadiram em determinados momentos de nossa história. Hoje ainda me vejo em conflito: Como será que ela está na quinta série? O que podemos fazer para reivindicar que este tipo de acompanhamento se estenda pelo tempo que for necessário? Como garantir que Paula não seja mais uma criança a abandonar a escola? Tenho consciência de que tudo o que fizemos por ela não foi pouco, mas é difícil deixar de pensar no que será feito.(25)

DE:

PARA:

PROFESSORAS EU GOSTO MUITO DE VOÇÊS,  
 SOBIA QUE A SENHORA É A MELHOR  
 A PROFESSORA SOBA QUE FIZ COMEÇAR.  
 VOÇÊS ME AJUDARAM BASTANTE A  
 APRENDER A LER E ESCREVER COM VOÇÊS  
 APRENDER MUITO DE IS DO COMEÇO DO ANO  
 E STOU MANDANDO ESTA CARTA PARA  
 DIZER O QUANTO EU GOSTO DE VOÇÊS, COMO  
 DO EU PASSAR PARA A ESCOLA PAULO  
 MAGAS NÃO ESTAR SEMPRE VOÇÊS  
 DOIS VOÇÊS VÃO ESTAR SEMPRE NO EU  
 DO DO MEU CORAÇÃO TAMBÉM NÃO IREI  
 E SQUECER DA MARCIA DIRETORA DESTA  
 ESCOLA  
 E USMPC IREI GOSTAR DE VOÇÊS,  
 QUE COM PARTILHARAM COMIGO E TIVE  
 GOSTO MUITO DE VOÇÊ!





Comentários (partes grifadas e numeradas):

1º encontro

(1) A escola é uma das maiores (cerca de 1200 alunos) da rede municipal, portanto eram necessárias três salas de PLL e uma equipe que chegava a 10 professoras para atender aos encaminhamentos.

(2) Alexandra enfatiza a sua postura corporal em relação à menina, ponto importante que revela a situação de apoio, aluno e educador, e não de confronto.

(3) Alexandra adota um procedimento recomendado à equipe: fazer uma pré-seleção de livro, já testados, usando como principal critério a qualidade literária. Esta era uma das principais dificuldades no atendimento dos adolescentes: adequar interesse e possibilidade. Ela, neste contato inicial, apostou no interesse.

(4) O tamanho das letras, é um aspecto que muitas vezes desencoraja os leitores iniciantes ou com deficiência visual. A experiência mostrou ser útil ter entre os textos para “ler com”, alguns menos “assustadores”, isto é, com bastante ilustração e pouco texto, como o “Livro da Com-fusão” de Ilan Brenman e os “alfabetários” que começaram a ser produzidos em 2004. O mesmo livro “Contos Tradicionais do Brasil”<sup>1</sup>, que neste momento assustou a menina pela quantidade de texto e inexistência de ilustração, encantou a aluna Cleuza (relato que será apresentado ainda neste capítulo) quando lido pela professora.

(5) A importância do contato com uma pessoa com boas experiências com a literatura.

(6) Alexandra consegue o que era proposto para a equipe, encorajar a participação na leitura através das imagens e dos palpites.

(7) Alexandra atua como escriba, neste momento o mais importante é ajudar a aluna a estabelecer uma relação pessoal e afetiva o que certamente favorecerá um vínculo positivo com a escrita.

(8) A resposta da aluna fornece um indicador de qual a atmosfera emocional do atendimento.

(9) Transição da “leitura para”, para a “leitura com”. Cooperação e confirmação (efeito emocional).

---

<sup>1</sup> A editora Global lançou alguns títulos ilustrados dos contos de Câmara Cascudo, que passamos a utilizar e foram enviados para as escolas.

Encontro muito produtivo. O Projeto Letras e Livros pode ser avaliado a cada sessão. Os critérios de avaliação foram sendo construídos durante os encontros de formação, mas basicamente relacionam-se ao clima emocional, à participação do aluno na leitura e às propostas pessoais de escrita.

Esta aceitação imediata de uma adulta desconhecida pode ser atribuída a vários fatores: o trabalho feito em 2002 sinalizou à garota que esta situação seria prazerosa e segura, a atitude de Alexandra, convite, sedução, simpatia, acolhimento, garantiu a temperatura emocional adequada e a escolha dos livros também parece ter sido acertada assim como a proposta de escrita.

#### 2º encontro

(10) Este procedimento mostrou-se muito eficiente e foi utilizado de outras formas, por exemplo, escrever frases sobre o aluno pra ele ler, construir um livro em que ele é o personagem principal. A partir de 2004, quando as professoras passaram a utilizar as fichas individuais, generalizou-se o procedimento de mostrar os registros iniciais e finais para que o aluno pudesse perceber seus avanços. O que exigiu uma orientação em relação à linguagem utilizada, tendo como princípio escrever o que pudesse ser lido pelo aluno.

(11) Atenção constante em relação ao interesse da menina, aqui caberia uma leitura corporal para avaliar sinais de cansaço, o que possibilita acompanhar o interesse a partir de indicações não verbais.

(12) A postura do educador do PLL é de aliado. Essencial para o público atendido, para os quais a situação de leitura e escrita, geralmente é ameaçadora.

(13) O registro da minha presença, que também atendi Paula algumas vezes.

(14) Este trecho ilustra dois aspectos: primeiro a comunicação entre a equipe possibilitada pelo relato. Em segundo lugar mostra que os atendimentos desta menina eram responsabilidade de toda a equipe, estratégia adotada em casos desafiadores, como forma de aumentar os encontros.

#### 3º encontro

(15) Aqui a professora faz a chamada “profecia auto-realizadora” comprovadamente útil.

#### 4º encontro

(16) O registro dos sucessos e não dos fracassos força o olhar na direção do que o aluno consegue (efeito motivador) e não do que não consegue (efeito paralisante) para o professor e para o aluno.

(17) Esta informação estarrecedora denuncia uma falha lamentável na trajetória escolar de Paula. Esta situação poderia ter sido resolvida para ela e para outros de uma forma bem simples: fixando em sua carteira um alfabeto com as versões maiúscula e minúscula de imprensa e cursiva

para a aluna consultar sempre que precisasse. Após a socialização deste relato foi feita a distribuição em larga escala de cartelas com as várias versões do alfabeto.

(18) Alexandra conta sobre os nossos encontros, o sorriso da aluna parece demonstrar que está gostando de ser objeto desta atenção. Provavelmente pelo vínculo e confiança estabelecidos.

#### 5º encontro

(19) O aprendizado não acontece de forma linear, neste dia a aluna não está bem emocionalmente e isto afeta seu rendimento. As condições de vida desta menina, assim como de muitos alunos atendidos, era bem precária. O vínculo que se estabelecia nos atendimentos gerava na equipe, em determinados momentos, sentimentos de impotência. Nosso trabalho não mudava as condições de vida dos alunos que atendíamos, entretanto, tínhamos o poder de garantir espaços de “oásis”, isto é, apoio e alegria através da literatura.

Este trecho também ilustra um problema enfrentado, principalmente com os adolescentes, que já passaram por reprovações: a evasão escolar. Para trazer Paula de volta à escola, Alexandra, enviou cartas pelo correio com revistas e convites para atividades juntas.

#### 6º encontro

(20) Nesta observação um dos problemas enfrentados ao longo dos anos: a instabilidade da equipe. O que reforça a importância do registro que possibilita que a substituta se beneficie das informações acumuladas.

#### 7º encontro

(21) A vantagem do trabalho com letras móveis: corrigir o erro significa mudar as letras de lugar.

O desejo de Paula de conhecer Santos se realizou, já que em 2003, a SME, levou todos os alunos de 4ª série para Santos, como parte das atividades de um Projeto, em parceria com a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), que foi batizado de “Embu na Onda do mar”.<sup>1</sup>

#### 8º encontro

(22) Alexandra mudava os dias de atendimento para tentar driblar as faltas. A recomendação feita à equipe era evitar atendimentos durante a aula de educação física, quase sempre a aula preferida pelos alunos.

#### 9º encontro

(23) Este é um texto voltado para o público feminino e adulto, mas que funcionou com vários dos nossos alunos, provando mais uma vez o acerto de Cecília Meireles (1984) para a qual

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre este outro belo e generoso projeto da Embu no site da prefeitura [www.embu.sp.gov.br](http://www.embu.sp.gov.br)

tudo é uma literatura só, ou seja, o livro infantil não é aquele que o adulto julga adequado para crianças, mas sim aquele que, por ter características de uma obra literária, agrada a seus leitores.

#### 10º encontro

(24) O sucesso da menina já é percebido na situação coletiva. Esta era uma dificuldade enfrentada pelos professores do PLL, muitas vezes, os avanços percebidos na situação individual demoravam a ser observados na sala de aula, sendo necessário controlar a ansiedade para não atrapalhar o clima do atendimento.

(25) Esta preocupação em relação à ida de Paula para a 5ª série, na rede estadual, era compartilhada por toda a equipe. A partir de 2004, foram elaborados documentos (anexo II) que de forma resumida registravam o trabalho feito com os alunos no PLL e indicavam a necessidade ou não de continuidade de apoio extraclasse, tanto para uso interno, para os alunos das segundas e terceiras séries, quanto para serem encaminhados para a escola estadual<sup>1</sup> onde o aluno se matricularia. Nestes documentos havia um espaço para o registro da opinião do aluno e dos pais sobre a continuidade no projeto e em relação à aprovação ou reprovação.

O relato de Alexandra ilustra vários aspectos do percurso do PLL no Embu. Mostra o desafio enfrentado no primeiro ano, já que casos como o de Paula eram frequentes (a distorção idade série em 2002 era de 25%). Mas principalmente a necessidade de ter um processo como este minuciosamente documentado.

Essa aluna foi atendida durante dois anos, mas não é possível dizer quantas horas de atenção individualizada ela recebeu, já que ainda não existia um instrumento de registro desta informação. Esta necessidade foi identificada ainda 2002 e está incorporada no registro de Alexandra feito em 2003. É provável que ela tenha tido de 30 há no máximo 60 horas, nestes dois anos, já que os atendimentos eram semanais e duravam em média 30 minutos. O desejável seriam 100 horas, isto é, atendimentos todos os dias (considerando 200 dias letivos), o que talvez tivesse evitado a reprovação em 2002. O relato mostra o esforço feito nas duas direções: aumento da quantidade e da qualidade dos atendimentos.

Para efeito de comparação e demonstração de que a dificuldade em aumentar a quantidade relaciona-se a problemas enfrentados na rede pública, de constante falta de professores, segue um breve relato desta ação na rede particular.

---

<sup>1</sup> Tivemos alguns retornos de diretores de escolas estaduais que parabenizaram a iniciativa, porque facilitava a localização dos alunos que precisariam de apoio.

Em 2007, realizei atendimento individualizado, nos moldes do PLL, em uma escola particular, cuja clientela tem alto poder aquisitivo. No primeiro mês, realizamos (Alexandra também participou) atendimentos duas vezes por semana, que logo passaram a ser diários (atendendo à pressão dos pais, inconformados com o fato de seu filho não estar alfabetizado no 2º semestre da 1ª série). Descrevi a trajetória deste aluno, com diagnóstico de déficit de processamento auditivo, após 44 encontros (em torno de 50 horas durante um semestre), como sendo de um “não leitor que virou autor”:

*Ao relatar o percurso do trabalho com ele é importante relembrar o primeiro atendimento. Naquele encontro, no dia 15 de agosto de 2007, lemos juntos o “Livro da Com-fusão”. André<sup>1</sup> pareceu interessado pelo livro, mas ainda se mostrou tímido e precisou de ajuda para ler as palavras. Quase cinco meses se passaram e o “Livro da Com-fusão” esteve presente em muitos dos nossos encontros. Este agora é um livro fácil para André, cuja leitura é feita com total desenvoltura. Ele já consegue ler páginas de livros como “Você troca” e “Não Confunda” de Eva Furnari e livros inteiros como “É Só Gostar”.*

*Neste momento, André está terminando sua versão do “Livro da Com-fusão”: “O livro da Bagunça”. Tem sido um prazer ver sua empolgação com a escrita, chegando a produzir até três páginas em um único encontro. Está determinado a superar o original. A produção deste livro está consolidando seu vínculo com a escrita, já que foi a partir do encantamento com a leitura que surgiu a idéia de fazer o seu próprio livro.*

*A desenvoltura de André na escrita de palavras tem tornado desnecessário o uso das letras móveis. André vai dizendo em voz alta as letras necessárias para a escrita das palavras do livro. Nossa intervenção tem sido no sentido de confirmar suas hipóteses ou, quando necessário (em geral nas sílabas complexas), chamar sua atenção para o som. Quase sempre ao fazermos isto, André identifica a letra necessária, por exemplo: o R de VRO (para escrever LIVRO), o S de Escorpião. (trecho do relatório encaminhado à família, escrito por mim e por Alexandra)*

### **5.1. Relatos de Heloysa Dantas**

O texto escrito, endereçado à equipe da escola (professoras do PLL, coordenadoras, diretor e professora de sala), ilustra a necessidade de envolver a todos. Relatos como este eram lidos também em HTPC para toda a equipe da escola. Em forma de carta, o relato, seguido de sugestões, passou a ser utilizado sempre:

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

Malu, Sandra, Lindomar, Simone, Soraia:

*Hoje, dez de maio, trabalhei com o João da 4ª série, a pedido da Malu que o identificou como seu caso mais preocupante. Ele está fazendo pela segunda vez a 4ª série e ainda não escreve seu nome completo e nem lê livros de nível 2. Pude verificar, pelos registros da Malu, que ele teve até hoje poucos atendimentos (seis encontros apenas). Existe, pois, um sério problema quantitativo a resolver.(1)*

*Preparei-me para abordar o menino juntando informações úteis sobre ele, e com elas escrevi quatro frases em quatro páginas do “Livro do João”. (2) Elas eram do tipo: “O João gosta da vó Geralda; Gosta de andar de bicicleta; não gosta que o xinguem”. Preparei também um bilhete, com a pergunta: “Você quer trabalhar comigo?” Se ele recusasse o convite oral, eu deixaria o bilhete com pedido de resposta. Tudo isto escrito com caneta grossa e letra de forma bem grande.*

*A professora Mara o indicou, e ele aceitou prontamente o convite. Trata-se de um garoto pequeno, (apenas dez anos) que não destoa, por enquanto, dos colegas. Levei-o para a salinha do Projeto e pedi que dissesse se o que estava escrito sobre ele estava certo. Ele aceitou, interessado. Na primeira frase, foi preciso ajudá-lo a ler gosta; a partir daí, ele decifrou vó e Geralda antes mesmo de ler. Na segunda, vendo gosta pela segunda vez, bastou confirmar, mas foi preciso ajudar a ler andar; “de bicicleta” veio sozinho, como era de esperar. Ai ele disse que a sua bicicleta tinha quebrado, e eu acrescentei esta frase ao livrinho.*

*Propus em seguida escrever nomes. Começamos pelo da avó Geralda. Como estava difícil encontrar as letras na caixa, dei a ele a caneta grossa e ele escreveu GERALDA corretamente.(3 ) Em seguida pegou as letras e montou GERALDA. Titubeou para remontar, colocando o L fora do lugar)*

*Para GENI (tia) fez GEI, mas depois de ajudado montou corretamente.*

*Perguntei se queria fazer um bilhete para alguém e ele quis escrever para a tia Geni. Ditou: “Te amo”, e depois acrescentou: “Vai para a igreja todos os dias. Um abraço João”. Na hora de copiar acrescentou: “Não falte”. Perguntei porque ele gosta que ela vá à igreja e se ele vai junto. Disse que sim, mas é preciso entender melhor: ficou claro que é uma questão importante.*

*Ao copiar, ele se perdeu um pouco, evidenciando a necessidade de ajudá-lo mais, fazendo “janelas” de modo que ele enfrente uma só palavra de cada vez.*

*Fez ainda um bilhete para a professora Mara, pelo mesmo processo (ditava para mim e depois copiava). Pediu ajuda para desenhar um coração, mas eu recusei, dizendo que tinha que ser o coração “dele”. Fez um grande coração aberto, e eu fechei a seu pedido.*

*Como ele garantiu que não estava cansado, propus um jogo de pegar coisas. Peguei um livro e uma caixa, e, depois de me assegurar que ele chamava o livro de livro e a caixa de caixa e não de jogo (foi necessário esvaziá-la), coloquei os dois objetos sobre a mesa. Ele errou (visivelmente não tentou ler). Li para ele e escrevi CAIXA. Desta vez ele acertou, e colocou as tiras corretamente sobre os dois objetos.*

*Coloquei um terceiro (caneta) e depois um quarto (bolsa), e ele com algumas hesitações, acertou todos. Disse-lhe que iria escrever o nome de um outro objeto que não estava naquela mesa, e sim na outra, misturado com vários outros.*

*Fiz ÓCULOS, e ele acertou, dizendo que sabia porque tinha um O.*

*Mostrou-se entusiasmado com o jogo, e prometi fazermos de novo na próxima vez.*

*Várias coisas ficaram patentes neste encontro. A primeira, é que o garoto aceita bem a ajuda oferecida, e ainda está confiante na possibilidade de aprender.*

*Também ficou claro que precisa de muita ajuda deste tipo.*

*Se for possível concentrar umas vinte sessões em um curto espaço de tempo, com certeza ele mostrará avanços tranquilizadores.*

Sugestões

- 1- Ler todos os dias o “Livro da Vida” e acrescentar uma frase nova. (gosto..., não gosto..., ontem..., quero..., etc)
- 2- Estudar todos os dias dois nomes de pessoas importantes para a criança: montar, remontar, encontrar erros, copiar, transliterar.
- 3- Escrever um bilhete para alguém (ditado, seguido de cópia com ajuda visual).
- 4- Jogo de “pegar coisas”: utilizar os objetos anteriores e acrescentar um ou dois novos (caixa, livro, caneta, bolsa, óculos, lápis, borracha, etc).
- 5- Jogo de “encontrar o livro”: colocar dois livros e pedir para encontrar um, pelo título. Aumentar um de cada vez.
- 6- Jogo de “mostrar as partes do corpo”: Nariz, testa, etc.
- 7- Jogo de “executar ordens” (“Seu mestre mandou”) : fechar os olhos, dar um pulo, levantar os braços, ficar num pé só., etc.  
 Importante: Os jogos 4,5,6 e 7 são todos “jogos de mudo”; e os nomes dos objetos, partes do corpo, ordens, etc, precisam ser escritos em letra de forma grande em tiras de sulfite.
- 8- Leitura de imagens
- 9- Leitura de poemas (leitura de cor): ler, reler, remontar quadrinhas (cortar os versos), de preferência aquelas bem conhecidas que podem ser cantadas, como ciranda cirandinha, meu limão meu limoeiro, etc. Quando se esgotarem, a “Lira do amor romântico”, de Drummond, oferece mais umas trinta quadrinhas (“Atirei um limão n’água...”)
- 10- Leitura para garantir sucesso: Propor livros bem simples, do tipo coleção Gato e Rato. Ler para a criança, primeiro, e depois reler com ela (anotar a sua participação na releitura – tomar como amostra a página em que leu melhor).
- 11- Leitura para encantar: dar material para desenho ou pintura (guache), ou colagem, e ler história especialmente escolhida segundo os gostos da criança. Localizar um livro comprido, de modo a poder ler um capítulo de cada vez, criando expectativa.

*Heloyza Dantas*

(1) Um dos primeiros aspectos a observar, nestes casos era a questão quantitativa, isto é, aumentar o número de atendimentos. Neste caso, o recomendado seriam atendimentos diários, dada a urgência (segunda quarta série).

(2) Heloyza utiliza as informações escritas na ficha de atendimento do aluno, que começou a ser utilizada a partir de 2004.

(3) Este tipo de situação fez com que orientássemos as professoras para utilizarem as letras organizadas em caixas ou bolsos, por otimizar o tempo e servir de ajuda para as crianças que ainda não dominavam o alfabeto.

O segundo relato mostra que a primeira visita surtiu um dos efeitos desejados: aumentar o número de atendimentos, fazendo com que Heloyza implicasse agora todas as professoras da escola. Perspectiva semelhante à de Adriana Marcondes<sup>1</sup>; psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, que atende a instituições educativas públicas, realizando um trabalho de apoio em relação aos alunos com necessidades especiais; para a qual os caminhos devem ser buscados em conjunto, o aluno não é apenas desta ou daquela professora, mas da escola.

---

<sup>1</sup> MARCONDES, Adriana. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? Artigo escrito para uma sessão especial da 27ª Reunião Anual da ANPED, novembro de 2004.

*Sandra, Luciana, Mara, Lindomar, Simone e todas as professoras do Jequitibá*

*Hoje, 14 de junho; trabalhei com o João pela segunda vez. Antes de chamá-lo, verifiquei com prazer que o problema quantitativo foi corajosamente enfrentado pela escola. Se, até 10 de maio, ele tinha tido apenas seis atendimentos, de lá para cá houve mais oito, isto é dois por semana, em média.*

*Receptivo como sempre, ele aceitou alegremente meu convite, e fomos trabalhar na sala do projeto com o material que eu havia preparado para ele. Mais tranqüila quanto à sua boa disposição fui menos cautelosa do que da primeira vez; o que permitiu identificar claramente suas zonas de segurança e insegurança.*

*O jogo de “pegar objetos” , como da outra vez, deixou-o à vontade, e mostrou avanços. Em lugar de apenas dois, usei sete objetos (óculos, bolsa, caderno, caneta, chave, livro, bolsa). Ele precisou de ajuda para chave, caderno e caneta, como era de esperar, mas logo encontrou formas de distinguir as palavras (o O de caderno, o h de chave).*

*Mostrar partes do corpo (nariz, orelha, boca, pé, etc) demonstrou que será necessário ir mais devagar, começar com apenas duas bem diferentes (pé e cabeça, por exemplo).*

*O jogo de “Seu mestre mandou” mostrou duas coisas: frases ainda são demais, mas ele gostou muito das tarefas (dar um pulo, bater palmas, ficar num pé só).*

*Ele conhece a letra de “A casa” de Vinicius de Moraes, mas ainda foi demais pedir para ordenar os versos. Da próxima vez, facilitarei para ele colocando a letra inteira, de um lado, e pedindo para arrumar ao lado, as estrofes escritas em separado. (sucédâneo de uma cópia).*

*A melhor tentativa de ordenar as palavras de uma frase foi a seguinte: Redigi uma frase sobre ele, ditada por ele: “O João brincou na rua dez minutinhos”. Escrevi e recortei as palavras. Na primeira tentativa ele errou. Quando a motivação aumentou (prometi dar-lhe um caderno e uma canetinha) ele espontaneamente, sugeriu que eu montasse de novo, para ele “olhar direito”. Eu fiz isso, e ele acertou quase tudo, invertendo apenas “RUA” e “NA”. Quando contei que havia um erro ele rapidamente consertou sozinho, e ganhou o caderno.*

*Propus em seguida o “Jogo do cego” com maiúsculas de madeira. Tratei de me assegurar antes que ele conhecia visualmente as letras, e pude verificar que isso não ocorria em vários casos, mas ele, espontaneamente, utilizava o alfabeto colorido na parede à sua frente, identificando as letras pela posição, o que o obrigava a começar sempre pelo “A”. Gostou muito de apalpar as letras sem vê-las, e conseguia sempre encontrar a correspondente visual (depois pela posição, dizia o nome).*

*O menino tem uma enorme capacidade de autodiagnóstico, e de nos ajudar a ajudá-lo. Ficou claro que ele precisa de um álbum-alfabetário, que, além das 26 letras em suas quatro formas, incorporem imagens bem identificadas por ele. Se encontrar B ao lado de um Bebê, o P (os) ao lado de um peixe, poderá identificar rapidamente P de peixe, sem ter que recitar o alfabeto desde o A.*

*A “leitura” do livro-bílingue (imagem-palavra) também foi útil: ele mostrou-se confiante para ler “pá” em cima da figura de uma pá. Precisamos conseguir mais livros deste tipo.<sup>1</sup>*

*Conversei com ele procurando entender melhor sua relação com a ida da tia à igreja. Até o momento, parece que ele repete o que ouve alguém dizer (provavelmente o padre). “Venham sempre, não falem”. A insistência no assunto pareceu incomodá-lo e eu recuei mas consegui que ele dissesse que não quer que ela falte para não perder a benção.*

*Ficou claro também que quando sai da zona de segurança, propondo a leitura de frases em lugar de apenas letras e palavras, ele se encolheu, pediu para ir ao banheiro neste momento, o que me pareceu significativo. Porém voltou logo, e na volta eu retornei a propostas menos ameaçadoras.*

*Não quis escrever para a tia, e sim para a professora; ditou-me um texto em que deixava transparecer desconforto com a bagunça dos colegas, que ficam “batendo figurinha”, e desobedecendo à professora.*

*Não pude ainda ler para ele; preciso encontrar uma história capaz de encantá-lo enquanto desenha ou pinta. Talvez “A princesa ladrona”,<sup>2</sup> por causa da fórmula utilizada pelo personagem do*

<sup>1</sup> Esta necessidade identificada para este e outros casos fez com que montássemos o que chamamos de “Alfabeto Ilustrado” com ilustrações feitas pelo artista Panayótis Emmanuel Kontokanis

<sup>2</sup> Está história esta no livro “Histórias de Tia Nastácia” de Monteiro Lobato.



pai, quando se dirige aos filhos: “Você prefere minha benção com pouco dinheiro ou minha maldição com muito dinheiro?”

A segunda entrevista permitiu uma visão mais clara das necessidades dele. Se hesita em relação às maiúsculas, provavelmente desconhece as minúsculas, e assim seu acesso aos livros sofre uma limitação severa. Um “álbum-alfabetário” é urgente, assim como jogos (que ele pode jogar até sozinho) de cobrir maiúsculas com minúsculas, e vice-versa (cartelas e letras soltas dos dois tipos).

Um menino como esse requer o preparo de um material especial (que poderá servir a outros também, é claro): álbum-alfabetário, bingo de letras, jogo de “surdo-mudo” e “cego”, assim como, sempre que possível, o incentivo de um prêmio que reforce e prolongue a boa relação com leitura e escrita: gibis, canetas coloridas, caderninhos, etc.

Estamos (nós, representantes da escola pública brasileira em geral) em dívida com ele: depois de cinco anos, de escola, ainda não conseguimos ensinar-lhe literalmente o beabá do instrumento de sobrevivência no mundo urbano. Medidas extremas se impõem como compensação, prêmios (empréstimo de livros, etc) triplicação da atenção, etc.

Para que a nossa ansiedade não venha a contaminar a atmosfera dos encontros, precisamos também repetir para nós mesmos que a “completa” alfabetização é meta para os oito anos (ou nove) da educação fundamental; que é possível pedir à escola estadual a continuidade do apoio, e que a leitura e escrita de pequenas frases é condição mínima para a inserção escolar.

Sugestões:

- 1-Álbum- alfabetário (letras em suas duas ou quatro formas, palavras iniciadas com cada uma acompanhada da imagem correspondente).
- 2-Cartelas com as 26 letras (uma com as maiúsculas e outra com as minúsculas, outra com as duas formas em cada casa) e letras soltas, dos dois tipos, para colocar em cima.
- 3-“Livros-bilíngues” (palavras e figuras)
- 4-Jogos de surdo-mudo e cego já mencionados
- 5-“Estudar” duas palavras importantes de cada vez (montar e remontar, encontrar erros, etc).
- 6-“Estudar” uma frase importante (sobre ele, ditada por ele: Montar e remontar, encontrar erro).
- 7-Ler isso e discutir no HTPC.

Heloyza Dantas

Ao ler com a equipe estes relatos, a proposta era aperfeiçoar os procedimentos identificando os pontos fortes da sessão, apresentando sugestões. Mesmo sendo proposto como um bom modelo ele é passível de ajustes, a ênfase era em que “é sempre possível aperfeiçoar”, ainda que seja apenas pela consciência mais clara dos motivos dos acertos. A insistência da equipe de supervisão era sempre “sugerir e não criticar”. Ao também expor o próprio trabalho à avaliação coletiva, a equipe de supervisão visava contribuir para diminuir os “melindres” das professoras em relação às observações feitas.

Neste texto Heloyza aborda temas que desencadearam discussões sobre metas mínimas de inserção, isto é, o que deveria ser garantido para todos, incluindo os meninos e meninas com deficiência mental. Heloyza elaborou um texto e fizemos uma proposta de avaliação, que poderia ser utilizada para decidir se o aluno deveria ou não ser encaminhado ao Projeto (anexo III).

A avaliação, dividida em ler/escrever e subdividida pela faixa etária e ciclo correspondente, propunha questões que partiam da leitura/escrita de letras (maiúsculas e minúsculas), nomes, palavras e frases.

## 5.2 Relato de Laura Dantas

...A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso.  
Um rosário de piscadas. Cada piscar é um dia.  
Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca;  
pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos;  
pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.  
- E depois que morre? – perguntou o Visconde.  
- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?  
O Visconde teve que concordar que era.

Trecho de Memórias da Emília de Monteiro Lobato.

O próximo relato foi apresentado à equipe, como um modelo possível de leitura em parceria. Ele ilustra a incorporação das concepções de leitor ativo à prática do ensino da leitura.

### REGISTRO DO ATENDIMENTO DO ALUNO MATHEUS – LAURA DANTAS

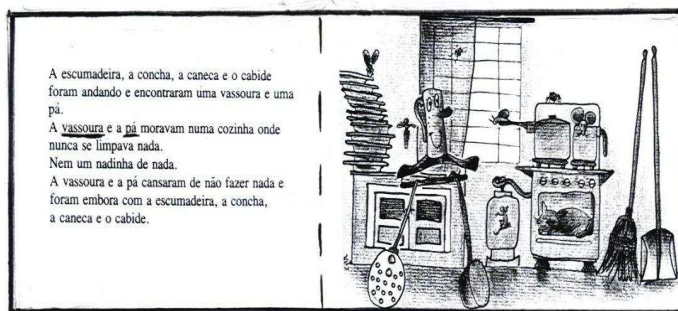
Aluno: Matheus – 3ª série - 9 anos

19/03/2003

Eu e Matheus lemos dois livros.

No primeiro ele fez “eco”, isto é repetia todas as palavras que eu estava lendo. Deixei-o à vontade.(1)

Depois selecionei três livros que achava interessantes para que escolhesse um.(2) Pegou “Maneco, Caneco, Chapéu de Fúvil” de Luis Camargo e olhou o livro inteiro antes de decidir, parecendo avaliar se conseguiria ler. Quando estava observando a página abaixo, perguntei o que achava que estava acontecendo.(3) Matheus respondeu que o boneco estava indo encontrar a vassoura e a pá. Perguntei a ele onde achava que estava escrito VASSOURA e PÁ, apontou corretamente para as palavras no texto:(4)

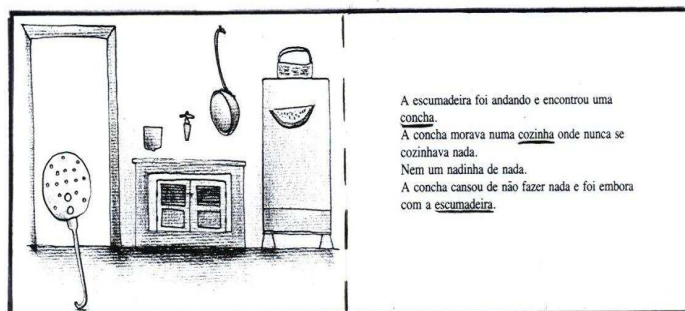


A escumadeira, a concha, a caneca e o cabide foram andando e encontraram uma vassoura e uma pá.  
A vassoura e a pá moravam numa cozinha onde nunca se limpava nada.  
Nem um nadinha de nada.  
A vassoura e a pá cansaram de não fazer nada e foram embora com a escumadeira, a concha, a caneca e o cabide.

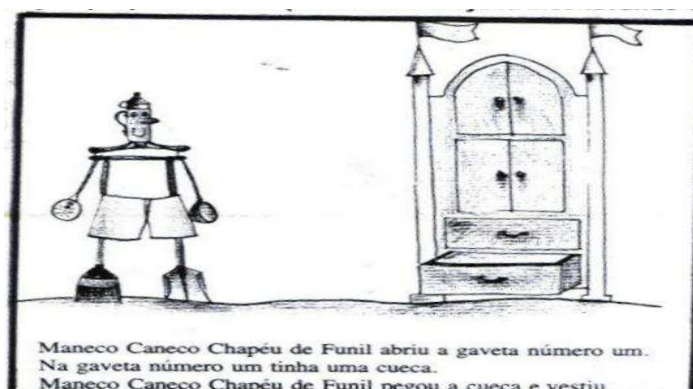
Foi aí que decidi que queria ler aquele livro mesmo.

Propus que fizessemos uma leitura diferente, primeiro olháramos bem as ilustrações e ele iria me dizendo o que achava que estava escrito. Gostou da idéia e começou a dizer. No

começo ajudei um pouco, na terceira página apareceram palavras que ele “adivinhou” e eu sempre o incentivava quando isto acontecia. Na página abaixo achou que estava escrito **CONCHA**, **GELADEIRA ENFEITADA** (que eu informei que não estava no texto), **ESCUMADEIRA** (palavra que ele acabara de conhecer) e **COZINHA** (lugar onde tudo estava acontecendo). Localizou as palavras sem dificuldade.(5)



Continuamos sempre começando pela leitura das ilustrações. Em várias páginas Matheus conseguiu ler praticamente tudo usando as seguintes estratégias: leitura da imagem, memória (o texto tem muitas repetições) e sentido (com a minha ajuda incentivando-o.).(6) Nesta página Matheus leu gaveta e disse que Maneco tinha vestido um short. Perguntei então se era mesmo short que estava escrito. Respondeu que não, então dei a informação dizendo que era cueca.



Ao final do livro já estava lendo tudo praticamente sozinho e disse para mim com euforia:

“Eu já estou lendo, né professora!”.

Este relato ilustra procedimentos de leitura significativa e em parceria propostos à equipe.

Em (1), a estratégia de “ler para”, tendendo a se transformar em “ler com” a criança, que acompanha com os olhos o caminho apontado pelo nosso dedo, e garante de imediato uma relação satisfatória com o livro.

Em (2), a prática de uma pré-seleção, que evita escolhas infelizes já que o pequeno leitor tende a escolher pela capa, ou pela quantidade de texto (pouca). É um misto de sugestão, orientação e liberdade.

Em (3), está em ação o procedimento da pré-leitura através da imagem: ela estimula e garante hipóteses úteis.

Em (4), a busca de palavras reiteradas no texto, fáceis de diferenciar pelo tamanho: “vassoura”, oito letras, e “pá”, duas letras, contrastam de modo a poder ser rapidamente distinguidas.

Em (5), aparece a prática de ajudar rapidamente, de modo a não quebrar o ritmo e a rapidez da leitura, tornando-a frustrante.

Em (6), estão resumidos os quatro elementos que apóiam a leitura: a imagem, a memória recente, a inteligência (busca de sentido), e a ajuda do outro. A leitura tornou-se uma experiência satisfatória, envolvendo cooperação, significado e sucesso, a que o garoto dá expressão espontânea no final: “Eu já estou lendo, né professora!”(exclamação e não interrogação).

Procedimentos deste tipo realizam o tipo de leitor e leitura discutido nos textos que utilizamos nas formações e serviam para garantir a felicidade individual de Matheus e tantos outros.

Na supervisão que realizava nas escolas, além do acompanhamento do trabalho das professoras e da articulação com a equipe de coordenação e direção, muitas vezes realizava atendimentos deixando orientações, o que servia também como indicador de como estava o PLL na escola. Alguns desses relatos também foram utilizados nas formações.

### **5.3 Estudos de caso e registros de atendimento como acompanhamento do trabalho**

Após a apresentação da primeira parte do relato sobre a aluna Paula, algumas professoras trouxeram seus registros para serem discutidos também. Este procedimento, a análise minuciosa dos casos mais difíceis, foi adotado durante todo o tempo, seja usando os registros das próprias professoras ou, os nossos. Mostrou-se muito útil, permitia incorporar as novas descobertas às ações futuras. Acumulávamos, de fato, conhecimento de ano para ano, já que a formação de 2003 utilizava os melhores relatos de 2002, e assim sucessivamente.

O relato apresentado a seguir feito por uma das professoras (e não pela equipe de supervisão como os anteriores) foi produzido em 2002 e 2003.

A professora relatou seu temor em ficar a sós com a aluna, já que esta, em várias ocasiões agrediu colegas e até inspetores. O desabafo durante o encontro de formação foi útil, pois, apoiada e encorajada pela equipe de professoras, Michele iniciou os atendimentos.

O primeiro momento registrado, data de abril de 2002; até o final deste ano, Andréa Michele tinha realizado trinta e uma sessões, das quais selecionei as seguintes:

*RELATO DA PROFESSORA ANDRÉA MICHELE*

*ALUNA: CLEUZA IDADE: 11 ANOS ESCOLA: VILLA LOBOS*

*1º encontro – 09/04 - No dia 09/04/02 fiz a entrevista com a Cleuza, eu estava receosa devido ao histórico de agressividade que ela possuía.*

*Ela a princípio também estava apreensiva, mas com o decorrer da conversa o sentimento inicial que possuíamos acabou.*

*Entrevista:*

- *Tem 4 irmãos – Eliane (24), Wilson(21), Lucinha (18) e Edmilson (9).*
- *Seu pai faz bicos e sua mãe é do lar.*
- *Gosta das cores branca e azul, não gosta de vermelho – o mais interessante é que ela estava com camiseta, saia e chinelos vermelhos e a maioria das roupas que veste são vermelhas, o que pude perceber quando a via na escola.*
- *Gosta de comer lasanha – disse que é uma comida gostosa e que comeu na casa das tias no natal. Sua fruta preferida é a banana*
- *Assiste novelas e desenhos, mas gosta mais das novelas.*
- *Brinca de boneca e de casinha com as amigas, de vez em quando sozinha.*
- *Gosta de passear no shopping e no parquinho.*
- *Antes de vir para a escola fica assistindo televisão, brincando ou conversando com as amigas, que se chamam: Iasmim, Cristina, Taila, Roberta, Ingrid, Luciene, Gabriela e Jenifer.<sup>1</sup>*

*Disse-me que passava no psicólogo quarta sim e quarta não, para não faltar na escola e não deixar de aprender.*

*4º encontro – 22/04 - Li para ela o bichonário até a letra F, para cada letra pedi que me falasse outro bicho. No final desenhou e escreveu os nomes dos bichos que falou:*

*BOBOET – BORBOLETA, COPA - COBRA e FOCA.*

*5º encontro – 23/04 - Ditei para que ela escrevesse com as letras móveis:*

*BOC – BOCA*

*VUA – VAU – UVA*

*OVO*

*BOA – BOLA*

*BOSMH – BONEAC – BONECA*

*CAS – CASE – CASA*

*Na maioria das palavras utilizei os recursos visual e sonoro para que chegasse à resposta certa.<sup>2</sup>*

*6º encontro - 06/05 - Fizemos a brincadeira do cequinho e a Cleuza acertou todas as letras. Percebi que gosta de desenhar e de pintar, então ao final das histórias estou deixando que desenhe.*

*7º encontro - 17/05 - Brincamos de jogo da memória, ela gostou bastante. A Cleuza foi para a bienal do livro com a excursão de nossa escola, disse-me que gostou e que comprou um livro (O espelho mágico) e ganhou dois (A ovelha perdida e O maior tesouro). Neste encontro ela trouxe o livro “A ovelha perdida” para eu ler para ela.<sup>3</sup>(grifos meus)*

*9º encontro - 21/05 - Brincamos de bingo de letras minúsculas com mais duas crianças. Nesta brincadeira fiz uma regra, só ganharia a letra quem soubesse uma palavra que começasse com a letra que eu disse.*

*A Cleuza foi muito bem pois sabia palavras para todas as letras.*

*12º encontro - 03/06 - A Cleuza completou o poema “A Casa” de Vinícius de Moraes.*

*Após o recesso:*

<sup>1</sup> Michele segue a sugestão da supervisão e descobre nomes de pessoas queridas.

<sup>2</sup> Garantir acerto no final, não parar na frustração e no erro.

<sup>3</sup> Confirma percepção do adulto como “quem ajuda”

21<sup>o</sup> encontro - 20/08 - Cleuza iniciou a leitura do livro “A volta ao mundo”. Leu umas quatro linhas com muita dificuldade, eu terminei de ler, já que não queria continuar a leitura<sup>1</sup>. Ela não estava com vontade de fazer nenhuma atividade.

22<sup>o</sup> encontro - Brincamos de cruzadinha e a palavra inicial era o seu nome.

Cleuza escreveu: CLEUZA

	A	B
S	D	A
O	V	O
L		A
		X
		I

23<sup>o</sup> encontro - 10/09 - Cleuza leu do início ao fim “Fogo no céu”.<sup>2</sup> Ela e outras duas crianças brincaram de baralho de letras. Formou BAFO, RATO, SAPO e PATO. No encontro seguinte formou SAPO, DADO, TATU, GATO, PATO e CASA.

26<sup>o</sup> encontro - 21/10 - Brincamos de corrida das letras.

29<sup>o</sup> encontro - 31/10 - Cleuza leu do início ao fim “Cada letra uma história- A e B”. depois peguei um jogo da memória e pedi que unisse as figuras aos seus nomes. Acertou tudo.

30<sup>o</sup> encontro - 04/11 - Fizemos ditado com letras móveis. Antes dela escrever eu perguntava a ela quantas letras tinha a palavra ditada, com qual começava e com qual terminava<sup>3</sup>:

1- CAVALO – 5 letras, C e O, antes de chegar na palavra certa escreveu: CAVLO e CAAVLO. Com as letras de CAVALO escreveu VACA.

1- LAGARTO – 5 letras, L e O, antes de chegar na resposta colocou: LAHRTO e LAEHTO. Com as letras de LAGARTO escreveu: GATO, RATO, GATA, RATA e GALO.

2- MACACO – 3 letras, M e O, acertou na primeira tentativa.

As três palavras que seguem foi a Cleuza quem falou:

3- ABACAXI – 5 letras, A e I, acertou na primeira. Com as letras de ABACAXI escreveu BIA.

4- BANANA – 4 letras, B e A, acertou na primeira. Com as letras de BANANA escreveu ANA e NANA.

5- MARIA – 5 letras, M e A, acertou na primeira. Com as letras de MARIA escreveu MARA.

Cleuza falou espontaneamente ABACAXI e BANANA, mas como eu queria mais uma palavra e ela dizia não se lembrar de nada, perguntei então o nome de sua mãe: MARIA. Então pedi que fizéssemos MARIA. Inicialmente ela recusou dizendo não saber escrever, então eu falei que seria um ótimo momento para ela aprender, ela acabou escrevendo.

#### SUGESTÕES DA SUPERVISÃO COLETIVA

Em março de 2003 tivemos um encontro com todas as professoras do Projeto no Embu onde discutimos o caso da Cleuza. Percebemos que o relato da professora foi muito útil para que pudéssemos sugerir algumas intervenções que poderiam ajudar a Cleuza a “alavancar”, entretanto em alguns momentos deixou dúvidas em relação ao que havia acontecido de fato nas sessões. Por este motivo este relato se tornou duplamente útil, pois além de nos permitir fazer sugestões no que diz respeito à atuação com a aluna podemos também refletir e sugerir no sentido de tornar o registro do professor o mais claro possível. (grifos meus)

<sup>1</sup> A ênfase era em ajudar para impedir a frustração.

<sup>2</sup> Garantiu sucesso, propondo um livro dentro da zona de competência da menina.

<sup>3</sup> “pensar” a palavra antes de escrever.

1<sup>o</sup> encontro – Ler resumos de novelas do jornal e “Chapeuzinho Amarelo”, já que ela afirmou não gostar de vermelho. Escrever os nomes das amigas e dos irmãos e bilhetes para eles.

4<sup>o</sup> encontro – Perguntar a Cleuza se ela tem algum bicho de estimação, se ela gosta de bichos e que bicho ela gostaria de ser e utilizar as respostas como palavras geradoras.

Não ficou claro como ela escreveu as palavras propostas, podemos convencionar que toda a vez que estivermos nos referindo a escrita com letras móveis usaremos aspas. Por exemplo: Cleuza “escreveu” a palavra FOCA. (grifos meus)

5<sup>o</sup> encontro – Na escrita usar palavras com maior carga afetiva (aproveitar dados da entrevista).

Não ficou claro se houve leitura neste encontro, se houve qual livro foi lido?

6<sup>o</sup> encontro – Vale explicar em três ou quatro palavras como é o jogo do ceguinho. Não conseguimos saber através do registro quais letras foram utilizadas (Algumas ou todas do alfabeto? Maiúsculas, minúsculas ou ambas?)

7<sup>o</sup> encontro – Explicar como é este jogo da memória que Cleuza tanto gostou. Registrar como foi a participação de Cleuza na leitura. Quem deu o livro a ela?(grifos meus)

9<sup>o</sup> encontro – A professora pareceu garantir o espaço de sucesso da Cleuza diante dos colegas, o que sem dúvida deve ter alimentado sua auto-estima. Seria interessante registrar quais e quantas letras foram utilizadas no jogo.

12<sup>o</sup> encontro - Explicar o que foi feito exatamente nesta atividade.

21<sup>o</sup> encontro - Parece que a leitura do texto gerou alguma frustração para Cleuza, seria útil dar algumas informações sobre ele para compreendermos melhor esta reação. Talvez reduzir a dificuldade da proposta pudesse reassegurá-la.

22<sup>o</sup> encontro - As atividades propostas pela professora deste encontro em diante pareceram ter o objetivo de garantir o sucesso da Cleuza.

23<sup>o</sup> encontro - Como é este texto que Cleuza leu do início ao fim?

26<sup>o</sup> encontro - Como é esta corrida das letras?

27<sup>o</sup> encontro - Como é este jogo, o STOP?

Ao que parece neste encontro só houve leitura de palavras, talvez valesse incluir um texto de interesse da menina.

30<sup>o</sup> encontro - Faltou no registro esclarecer se foi a professora quem deu as letras corretas das palavras que a aluna montou. Talvez fosse mais produtivo usar palavras geradoras para Cleuza.

31<sup>o</sup> encontro – Parece que a professora usou muitas palavras, de modo que no início Cleuza estava pensando sobre a escrita e no final pareceu estar cansada e escreve de qualquer jeito.

Já neste momento a equipe de supervisão identificava duas necessidades em relação à formação da equipe: ajustes na atuação e no registro, pois às vezes o texto não deixava claro o procedimento adotado. A experiência de 2002 e 2003 possibilitou identificar o que registrar a cada sessão: tempo, o que foi lido, qual a participação do aluno na leitura, o que foi escrito (versão espontânea), intervenções do professor, clima afetivo do atendimento. A partir destes elementos foi elaborado o primeiro modelo de ficha de atendimento, que era aperfeiçoada a cada ano, após avaliação com a equipe, no sentido também de ser viável, isto é, realizável dentro da duração da sessão. Não queríamos onerar mais as professoras, e garantir o registro imediato dos detalhes que escapariam à memória, como a versão espontânea da escrita das palavras.

Em 2004, quando as professoras passaram a utilizar as fichas de atendimento a orientação foi escreverem entre parênteses a escrita correta sempre que a versão espontânea do aluno fosse incompreensível.

A proposta para os atendimentos não era rígida, mas a orientação era que as professoras procurassem garantir pelo menos um episódio de escrita e um de leitura em cada sessão.

Este registro possibilitou discutir formas de propor o jogo do cego – de olhos fechados apalpando as letras de E.V.A (borracha), identificá-las - e enfatizar a necessidade de registrar acertos e erros em relação a minúsculas, em geral a zona de maior dificuldade. A orientação era fazer periodicamente este jogo ou o bingo para avaliar avanços em relação ao conhecimento das letras minúsculas.

A necessidade de saber qual o nível de dificuldade do texto, para saber como o aluno está, fez com que elaborássemos uma hierarquia (nível 1 a 5)<sup>1</sup> para os textos, que posteriormente foi simplificada de forma a ser compreendida por todos, isto é, fora do Embu. Neste caso o livro que a aluna está lendo seria classificado, em 2002, como nível 2, isto é, uma frase por página. Em 2005, reelaboramos esta classificação, finalmente chegando ao que parece definitivo: imagem, letras, nomes, palavras neutras, frases (simples), parágrafo e página.

Esta hierarquização (dos textos, não das crianças) tinha uma dupla função. A primeira era permitir um acompanhamento mais preciso da evolução da competência, criando como meta mínima a leitura de frases simples. A segunda era dar ênfase ao caráter transitivo direto dos verbos ler e escrever. Quem lê, lê alguma coisa, dizíamos e não é o mesmo ler a “coleção Gato e Rato” e um conto de Machado de Assis.

O esforço feito não foi suficiente para evitar a reprovação da aluna e deixou clara a necessidade de intensificar e ajustar os atendimentos. Em 2003 a professora Andréa Michele registrou 55 encontros, quase o dobro do ano anterior, dos quais selecionei os mais significativos:

*Os 1º, 2º e 3º encontros de 2003 foram com a professora Eliana – 12/03 – A professora Eliana fez a entrevista com a Cleuza. Depois ela recortou as letras do seu nome e colou no caderno. A Cleuza leu o poema “A casa” de Vinícius de Moraes, depois Eliana ensinou-lhe uma dobradura de casa e a Cleuza ensinou outra para ela. Durante toda a sessão a Cleuza ficou olhando para mim.*

*4º encontro – 26/03 – 20 minutos – Retomei o trabalho com a Cleuza (sugestão da Heloysa) e pareceu-me melhor assim, porque tive a impressão de que ela não havia gostado de trocar de professora. Escolheu o livro “O menino e a bola” (N2). Leu com um pouco de dificuldade, e depois quis que eu lesse para ela. Fez um desenho da história.*

---

<sup>1</sup> Já descrita na p.32.



5<sup>o</sup> encontro – 27/03 – 40 minutos – A Cleuza leu “A casa sonolenta” (N2) com dificuldade. A cada página que lia, folheava o restante do livro para ver quantas páginas restavam. Li para ela. Fez um desenho da história. Brincamos de percurso de letras, escreveu: FOCA, JACA, KIUI (KIWI), NAIÁLE (NAIARA), RETA (RENATA), QEJE (QUEIJO)

11<sup>o</sup> encontro – 24/04 – Falei para a Cleuza escolher um livro que de preferência não fosse tão “fininho”, me respondeu que esses são os que têm as histórias mais legais. Escolheu “Cabelinhos nos lugares engraçados” (N3) e eu li para ela. Perguntei o que achou do livro, e ela respondeu que achou legal, mas também indiscreto. Perguntei porque e ela falou que tinha certas coisas que não deviam estar escritas no livro. Deu nota 5, depois de reclamar que dar nota é difícil. Quis fazer um desenho e levou o livro para casa.(grifos meus)

12<sup>o</sup> encontro – 05/05 – 30 minutos – A Cleuza escolheu “O rei guerreiro” (N2). Quando começou a ler reclamou que o livro tinha muitas palavras difíceis, observou que só havia personagens negros. Como sempre lia uma página e contava as que faltavam. Leu só o começo e eu li o restante. Falou espontaneamente que a história era legal, deu nota 10. Quis fazer um desenho. Levou emprestado “Meus porquinhos”(N2).

13<sup>o</sup> encontro – 07/05 – 50 minutos – Leu “Meus porquinhos”, gostou bastante, deu nota 10. Enquanto estava lendo reclamou que era muito longo. Depois eu li para ela. Após a leitura reclamou bastante quando propus que escrevêssemos, disse que era chato. Escreveu: BEJO – BEJOIS – BEIJOS. Para PORQUINHOS fez: POSHNO – POCINHOS dei-lhe as letras que faltavam fez: POQUINHOS, deixando de lado as restantes. Então as coloquei no lugar certo, ela copiou no caderno e não quis fazer mais.

15<sup>o</sup> encontro – 19/05 – 40 minutos – Cleuza, Bianca e Evaldo, brincaram de STOP. Li para ela “Tamanho de formiga” (N3), gostou deu nota 9.

16<sup>o</sup> encontro – 20/05 – 50 minutos – Cleuza escolheu: “Menina bonita do laço de fita” (N3). Leu o início e eu terminei. Deu nota 10. Com as letras móveis escreveu: MENINA, BONITA, COELOH - COELHO, PERTINAH - PRETINHA. Ajudei-a a escrever a última palavra, embaralhei-a e pedi que reescrevesse. Fez corretamente, só não soube me dizer qual era a sílaba PRE. Levou o livro para casa.

17<sup>o</sup> encontro – 04/06 – 60 minutos – A Cleuza escolheu “O castor jardineiro” (N3). Leu o livro inteiro, eu a auxiliiei em algumas palavras. Eu relia as páginas assim que ela terminava. Achou o livro legal, deu nota 9. Com as letras móveis escreveu: CATOS – CASRTO – CASTOR, JATIDINELO – JARTINEIO – JARDINEIRO, BURNO – BRUNO, DUDU, FAIJOÃES – FEIJÕES, VAZACADE – VASO, GADE – GRANDE.

19<sup>o</sup> encontro – 12/06 – 45 minutos – Escolheu e leu com pouca dificuldade alguns poemas do livro: “Na ponta da língua” (N2). Com as letras móveis escreveu: POESIA, SAPECA, BARIGA – BARRIGA, ALÍVIO, BILETE – BILEHTE – BILHETE, RECREIO e ORAÇÃO. Levou para ler em casa: “O gato de botas” (N3).

20<sup>o</sup> encontro – 13/06 – 45 minutos – A Cleuza brincou de memória de frutas. Terminou a leitura do livro “Na ponta da língua” (N2). Procurou no dicionário a palavra PUERIL. Achou o livro legal, deu nota 10.

21<sup>o</sup> encontro – 20/06 – 45 minutos – Escolheu o livro: “A cabra e seus cabritinhos” (N3). Leu com dificuldade. Curiosamente aonde aparecia a palavra MÃE ela lia MAMÃE. Após ter terminado de ler perguntei o que entendeu e me contou com detalhes a história. Achou a história legal, deu nota 10. Com as letras móveis escreveu: CABRA – CABRA, FARIHNA – FARINHA, ACUNHA – AGULHA, BARICA – BARRIGA (dei para ela o R que faltava). Levou para ler em casa “Rapunzel”

23<sup>o</sup> encontro – 02/07 – 45 minutos – Escolheu: “O ratinho espertalhão” (N2). Leu inteiro e eu o reli em seguida. Gostou, deu nota 10. Com as letras móveis fez: RATINHO, PEDO (não sabia qual letra faltava, então lhe dei o R) – PEDRO, PASALIO – PASSARINHO, VASORA – VASRORA – VASSOURA. Copiou as palavras no caderno.

24<sup>o</sup> encontro – 03/07 – 20 minutos – Escolheu: “A raposa e o coelho esperto” (N3). Gostou, deu nota 10, mas só leu até a metade, então reiniciei a leitura e a concluí. Ela disse-me que não queria fazer nada além de ler o livro.(grifos meus)

26<sup>o</sup> encontro – 08/07 – 40 minutos – Escolheu: “Os quatro ratinhos” (N3). Leu o livro inteiro com um pouco de dificuldade. Gostou, deu nota 10. Fez com as letras móveis: RATINHO, GALINHO (para montar esta palavra apenas substituiu o R e T do RATINHO por G e L), QEJO – QUEIJO, CHEIROZO – CHEIROSO, CARRINHO – CARINHO. Levou para ler em casa “O flautista de Hamelin” (N3).

28<sup>o</sup> encontro – 30/07 – 30 minutos – Escolheu “Alice no país das maravilhas” (N3). Logo de início reclamou que a história era longa. Gostou e deu nota 10.

29<sup>o</sup> encontro – 31/07 – 50 minutos – Leu “Cachinhos dourados” (N3). Teve pouca dificuldade, gostou e deu nota 10. Escreveu o que entendeu, juntas fizemos a correção. Fiquei sabendo que mandou uma carta para a diretora.

30<sup>o</sup> encontro – 08/08 – 60 minutos – Quando fui buscar a Cleuza em sua sala logo me disse que havia trazido uma carta que a diretora havia mandado para ela. Queixou-se dizendo que não havia entendido a carta, pois a letra da Lelê (Leticia- diretora) era feia. Na sala do projeto leu a carta inteirinha e ainda comentava cada trecho. Depois pediu que eu a lesse. Disse que algum dia desses iria ler um livro para a diretora. Escolheu para ler: “O gato de botas”. Milagrosamente, pela primeira vez não folheou o livro. Talvez pela ansiedade que demonstrou por causa da excursão que iria fazer para a praia. Interrompia a leitura para falar da viagem. Disse que gostou do livro e deu nota 10.(grifos meus)

31<sup>o</sup> encontro – 14/08 – 30 minutos - Quando chamei a Cleuza na sala ela passou o braço sobre o meu ombro e descemos assim até a sala do projeto. Brincamos de STOP. Após a brincadeira foi ler para a diretora “O rei Bigodeira e sua banheira” (N3). Ela mesma escolheu o livro e não permitiu que eu ficasse na sala enquanto lia para Leticia. (grifos meus)

32<sup>o</sup> encontro – 21/08 – 60 minutos – A Cleuza leu com pouca dificuldade: “A princesa e a ervilha” (N4), sempre interrompia a leitura para falar sobre o trecho que acabou de ler ou para falar sobre a excursão que fez para a praia. Reli o livro para ela. Achou a história muito legal, deu nota 9. Após a leitura ela escreveu o que entendeu. Contou-me que durante a viagem leu as placas das ruas. Emprestei para ela “Mariana”.

35<sup>o</sup> encontro – 01/09 – 40 minutos – Pegou o livro: “Fábulas de Esopo” (N4) e leu título por título até chegar na história: “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”. Gostou da história, deu nota 10. Escreveu o que entendeu, teve pouquíssimos erros. Levou para casa “Histórias de Andersen” (N4).

36<sup>o</sup> encontro – 03/09 – 40 minutos – Pegou “O flautista de Hamelin” (N3). Leu com um pouco de dificuldade, não gostou do livro e deu nota 0. Falou que o livro era besta. Reescreveu a história.(grifos meus)

37<sup>o</sup> encontro – 04/09 – 50 minutos – Escolheu e leu com um pouco de dificuldade : “A raposa e a cegonha” ( N4), entendeu direitinho a história. Quis reescrevê-la após a leitura. (grifos meus)

38<sup>o</sup> encontro – 09/09 – 60 minutos – Escolheu espontaneamente “Contos tradicionais do Brasil” de Câmara Cascudo e escolheu a história: “Porque cachorro é inimigo de gato...e gato de rato” (N5). Teve um pouco de dificuldade na leitura, mas soube me explicar o que leu. Pediu que eu relesse a história, disse que achou muito legal e deu nota 10. Depois quis escrever sobre o que leu. (grifos meus)

39<sup>o</sup> encontro – 11/09 – 60 minutos – Escolheu novamente o livro do Câmara Cascudo e leu “O sapo e o coelho” (N5), gostou, deu nota 10 e me explicou direitinho a história. (grifos meus)

40<sup>o</sup> encontro – 18/09 – 60 minutos – Escolheu: “A gralha vaidosa” (N4), leu com pouca dificuldade, gostou e deu nota 10. Explicou-me o que havia entendido do texto e quis reescrever a história, mas antes sugeri que fizéssemos um acróstico de seu nome. Ela me disse que eu até poderia fazê-lo, mas ela não acreditava nisso. Imaginem que ela confundiu acróstico com horóscopo! Então eu expliquei do que se tratava e ela disse que também queria fazer um com o nome da Leticia. Não escreveu nenhuma palavra com a letra I. Finalmente reescreveu a história, usou uma folha inteira e teve poucos erros, ficou muito contente por isto. Emprestei para ela ler em casa: “O piquenique” (N4) . (grifos meus)

41<sup>o</sup> encontro – 19/09 – 60 minutos – Escolheu: “O menino e o burrinho” (N5), do livro do Câmara Cascudo, não gostou da história, deu nota 0, mas mesmo assim quis reescrevê-la. (grifos meus)

42<sup>o</sup> encontro – 25/09 – 60 minutos – Escolheu outra história do livro do Câmara Cascudo: “A raposa furta e a onça paga” (N5), leu com pouca dificuldade e deu nota 5. Escreveu o que entendeu.

43<sup>o</sup> encontro – 02/10 – 60 minutos – Escolheu e leu com pouca dificuldade: “O burro e o cachorrinho” (N4), depois me explicou a história e a reescreveu. Levou para casa “Contos tradicionais do Brasil” (N5). (grifos meus).

44<sup>o</sup> encontro – 09/10 – 60 minutos – Escolheu a história: “O touro e o homem” (N5), do livro que havia levado para casa, leu com pouca dificuldade, deu nota 10. Disse que leu em casa “O compadre da morte” e gostou. Escreveu o que entendeu.

46<sup>o</sup> encontro – 29/10 – 60 minutos – Escolheu: “A velha amorosa” (N5) do livro do Câmara Cascudo, achou a história legal e engraçada, contou-me o que entendeu e depois escreveu.

47<sup>o</sup> encontro – 30/10 – 60 minutos – Escolheu e leu duas histórias: “O Machado e as árvores” (N4) e “Os ladrões e o galo” (N4), gostou mais da primeira. Não quis escrever nada.

48<sup>o</sup> encontro – 31/10 – 50 minutos – Escolheu e leu com pouca dificuldade a história: “O homem, o seu filho e o burro” (N4). Achou muito interessante e escreveu o que entendeu.

49<sup>o</sup> encontro – 03/11 – 50 minutos – Escolheu uma história mais longa do que a que costumava ler: “O compadre e a morte” (N5), do livro do Câmara Cascudo. Disse que só deveria ler histórias longas, pediu para eu lê-la e escreveu o que entendeu. (grifos meus)

52<sup>o</sup> encontro – 13/11 – 45 minutos – Escolheu: “Chapelinho vermelho” do livro do Câmara Cascudo, que é uma história longa. Achou muito legal e deu nota 10. Quis reescrevê-la.

53<sup>o</sup> encontro – 20/11 – 45 minutos – Pedi para Cleuza que escrevesse uma carta dizendo se merecia ir para a 5<sup>a</sup> série, falou que também fez isso com sua professora de sala. Depois escreveu mais uma história do livro do Câmara Cascudo: “Os sete sapatos da princesa” (N5), que também é uma história longa, achou muito legal e deu nota 9.

54<sup>o</sup> encontro – 27/11 – 30 minutos – Leu com facilidade: “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” (N3), depois escreveu o título da história. Entregou-me uma carta escrita em letra cursiva, com poucos erros ortográficos, agradecendo-me por ter lhe ensinado a ler. (grifos meus)

55<sup>o</sup> encontro – 28/11 – 20 minutos – Escolheu e leu sem dificuldade: “História de fantasma” (N3). Há tempos não pegava um livro com figuras, quando estava no meio folheou as páginas para ver quanto faltava para terminar. Disse que a história era engraçada, gostou e deu nota 9.

Desde o dia 04/11 quando reescreveu a história sozinha, reescreveu apenas mais uma história e então só quis ler. Parece que está mais confiante e sabe que pode escrever sem o auxílio de outra pessoa. As intervenções que fiz em seus textos foram sonoras, quando ela não sabia mesmo qual sílaba escrever eu falava.

A empatia entre professor e aluno é essencial; esta é uma das vantagens de trabalhar em equipe, já que as professoras podem fazer trocas, como aconteceu neste caso, sem qualquer dificuldade. Michele retomou o trabalho no quarto encontro.

A professora já incorporou ao registro o nível de dificuldade do texto.

Em alguns atendimentos a aluna mostra que não está gostando da história, mesmo assim Michele não propõe interromper. O desenvolvimento da formação e a discussão e leitura de textos

como “Os direitos do leitor”, de Daniel Pennac (1993), fez com que as professoras não hesitassem em abandonar uma história que não está agradando.

No 11º encontro, Michele usa um procedimento sugerido nos encontros de formação, pedir que a garota dê uma “nota” para a história. Pretendíamos com isso enfatizar a necessidade de os alunos serem colocados na posição de avaliadores dos textos e não de avaliados.

Nos registros do 12º e 13º encontros é possível observar que a menina gosta mais dos textos que são lidos para ela, do que os que ela lê sozinha. Este tipo de situação fez com que insistíssemos com a equipe para ajudarem sempre, não permitindo que a leitura ficasse lenta e truncada, comprometendo a compreensão e afastando o aluno do livro.

A competência leitora de Cleuza parece aumentar conforme aumenta o interesse dela pelos livros. O apoio dado pela professora também parece ter sido decisivo para o avanço.

Frank Smith (1999), um dos autores lidos na formação, ajudou em questões como a troca de palavras que acontece no 21º encontro, em que a menina lê “Mamãe”, em lugar de “mãe”, mostrando que, em casos onde o erro não compromete o sentido da leitura, não há porque insistir na correção e tornar a leitura truncada e a leitora ansiosa.

O registro possibilita observar que a menina está bem interessada nos livros, daí por diante, a tarefa pode se restringir a ajudá-la a ler. Utilizávamos a expressão “ganhar quilometragem”. Apesar das várias sugestões da equipe, as propostas de escrita não estão muito pessoais, mas isto não está impedindo os avanços.

Era freqüente observar este tipo de atividade: propostas de escrita relacionadas à história lida. Conversamos bastante com a equipe sobre a necessidade, principalmente para o nosso público, de propor o que chamamos de leitura generosa, isto é, a leitura como um fim em si mesmo, se ela produziu interesse e prazer, cumpriu sua função, dizíamos. Aos poucos, foi possível observar as professoras libertarem-se desta vinculação das propostas de escrita ao texto lido.

Vários aspectos dignos de nota nos encontros 28º a 31º. No 28º, a aluna mostra que está se tornando uma leitora da produção literária para sua faixa etária, está perdendo o medo de textos longos. Receber cartas é sempre muito significativo, a letra cursiva é o dificultador, daí a orientação de escrever sempre com a letra de forma maiúscula que garante a comunicação. Podemos acreditar nos elogios de Cleuza, já que ela não hesita em dizer quando acha um livro “chato”.

A sinalização do vínculo afetivo pelo abraço da menina é motivo de satisfação para a professora, principalmente considerando que, no início dos atendimentos, a professora chegou a

sentir medo de ficar sozinha com a menina, pelo seu histórico de agressividade, possivelmente relacionada às dificuldades de aprendizagem.

Por último, o fato de querer ler para a diretora sem a presença da professora é bem revelador. Já se sente uma leitora competente, diante de um livro conhecido, mas talvez ainda não segura suficiente para agüentar a avaliação da professora.

A atitude da menina, no 36º atendimento, julgando a qualidade do texto – considerado “besta” – incorpora bem nossa proposta de reduzir as perguntas de compreensão do texto e substituí-las por outras que impliquem em avaliação da história, antecipação, ou ainda criando sua própria versão (o que parece ter sido feito na reescrita por Cleuza).

“Os contos tradicionais” de Câmara Cascudo revelaram-se poderosos na conquista de leitores. A professora foi conquistada pelo livro e com certeza contagiou a menina. Esta e outras experiências fizeram com que este livro fosse título obrigatório em todas as escolas municipais de Embu.

O procedimento de consultar o aluno, registrado no encontro 53º, em relação à decisão sobre a aprovação se generalizou em 2004, a partir da elaboração do documento encaminhado á rede estadual (anexo II).

Em um dos últimos encontros do ano, 28/11, temos o indicador de que a aluna atingiu a meta para sua idade e a proposta pelo projeto: descobrir o poder da narrativa e não precisar mais do apoio da ilustração para ler a história.

Cleuza foi para 5ª série como uma leitora de literatura juvenil, não apenas infantil, viveu situações de apoio, alegria, descoberta e competência com os livros, tendo partido de uma situação de dificuldade para ler textos simples e escrever palavras. No caso desta aluna a quantidade de atendimentos foi satisfatória, ela teve em um ano 55 atendimentos, em torno de 50 horas. A qualidade também foi boa, apesar de as propostas de escrita não serem muito pessoais, cumpriu com a meta do projeto e da série. O envolvimento da diretora que acompanhou e colaborou também foi decisivo para o sucesso.

Ao rever este material é possível identificar vários pontos que deram origem a uma série de procedimentos e ajustes que foram abordados na formação, assim como acompanhar os efeitos das propostas aos procedimentos de Michele.

## Fichas de atendimento

A trajetória percorrida em relação ao registro, começa com os relatos extensos e minuciosos, que, entre outras funções, documentavam o sucesso dos casos mais desafiadores. A dificuldade em conseguir que toda equipe produzisse relatos neste formato, tornou necessária a elaboração de uma ficha para acompanhamento do atendimento, que pode ser descrita como minimalista e pela simplicidade das informações pedidas é rapidamente preenchida. Por sua vez, as informações das fichas permitem que, quando necessário, (casos difíceis, inclusões) seja possível produzir a partir delas um relato minucioso.

Buscou-se a articulação entre a avaliação objetiva (metas socialmente estipuladas) e a subjetiva (conquistas do aluno em relação a ele mesmo). Para acompanhar os avanços foi necessário elaborar um instrumento de registro que possibilitasse identificar mudanças mínimas, já que, às vezes, a velocidade dos progressos era tão pequena que poderia se tornar imperceptível, e por isso, desencorajadora. A imagem que usamos para ilustrar o espírito deste tipo de registro era a de uma balança capaz de medir gramas ao invés de apenas quilos:

Apresentarei a seguir algumas fichas utilizadas em 2004, em sua versão inicial. As duas primeiras são do aluno José Martinho e a terceira é da Jucilene; selecionei-as por vários motivos. Um deles é o fato de demonstrarem a necessidade da ação preventiva, pois com menos da metade de atendimentos, os avanços de Jucilene (2ª série, 8 anos, nenhuma reprovação) são bem mais visíveis do que do aluno José Martinho, ( 4ª série , reprovado).

<b>ESCOLA:</b>						
<b>NOME COMPLETO DO ALUNO: José Martinho Dominguez Junior</b>						
<b>IDADE: 9 anos SÉRIE: 4ª (1ª vez) Nº RECOMENDADO DE SESSÕES POR SEMANA: 2 POR ANO: 50 2003: 12s, 6hs</b>						
<b>GOSTOS, INTERESSES E NOMES DE PESSOAS QUERIDAS: Quer ser veterinário, adora cavalos, bola, música sertaneja, histórias, animais, Corinthians, Márcia (mãe), José Martinho (pai, falecido), frutas, Tom e Jerry</b>						
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>TEMPO</b>	<b>LEITURA</b>	<b>AMOSTRAS DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)</b>	<b>COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA</b>	<b>VISTO pelo prof de sala</b>
1ª sessão			<b>TÍTULO:</b>  <b>ENTREVISTA</b>	<b>JOSÉ MARTINHO</b>	<b>Pediu ajuda para escrever da forma correta. Depois</b>	

14/03/03		30 min	A  N leitura  N texto  Gostou: ( ) sim ( ) não	(com ajuda)	embaralhamos as letras e ele montou certo.	
2ª sessão  20/03/03		30 min	TÍTULO:  N leitura  N texto  Gostou: ( ) sim ( ) não	QUIOL (CAVALO) com letras móveis montou CAVOAL	Leitura das letras do alfabeto. Não conhece K, S, M, N, Q, R. Conseguiu remontar a palavra.	
3ª sessão  05/05/03		30 min	TÍTULO: Bichos que existem e bichos que não existem  N leitura	CVO (CAVALO)  CAORRO (CACHORRO)	Observou as imagens e a leitura foi feita pela professora.	



			(para)  N texto  Gostou: ( ) sim ( ) não			
4ª sessão	01/08/03	30 min	TÍTULO:  N leitura  N texto  Gostou: ( ) sim ( ) não		Jogo da memória do alfabeto.  Escreveu José Martinho corretamente.	
5ª sessão	05/08/03	30 min	TÍTULO:  N leitura  N texto  Gostou: ( )		Montagem da letra de uma música (em tiras).  Reconhece todas as letras.	

			sim ( ) não			
DATA	HORÁRIO	TEMPO	LEITURA	AMOSTRAS DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)	COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA	VISTO pelo prof de sala
6ª sessão  03/09/03		30 min	<b>TÍTULO: Dr. Cão</b>  N leitura 10%  N texto 3  Gostou: ( ) sim ( ) não	<b>MASIA (MÁRCIA)</b>  <b>JOSÉ MARTINHO</b>  <b>FALIO (FÀBIO)</b>  <b>FELIPE</b>  <b>PLOAM (PALOMA)</b>	<b>Conversamos um pouco sobre ele e a família.</b>	
7ª sessão			<b>TÍTULO:</b>	<b>JOSÉ MARTINHO DSEI JUIO</b>	<b>Fez a capa de seu caderno (um cavalo lindo)</b>	

08/09/03		30 min	<p>N leitura</p> <p>N texto</p> <p>Gostou: ( ) sim ( ) não</p>			
8ª sessão		30 min	<p>TÍTULO:</p> <p><b>JOSÉ MARTINHO DONIGUES JUIO</b></p> <p>N leitura</p> <p>N texto</p> <p>Gostou: ( ) sim ( ) não</p>		<p>Começou um livro sobre ele com desenho</p>	
09/09/03		30 min	<p>N leitura</p> <p>N texto</p> <p>Gostou: ( ) sim ( ) não</p>			
10ª sessão		30 min	<p>TÍTULO: Os meninos que viram estrelas</p> <p>N leitura</p>		<p>Montou o nome completo, só trocou uma letra.</p> <p>Dominó: leu todas as palavras sem ajuda.</p>	

			<b>N texto 5</b>			
			<b>Gostou:</b> (x) <b>sim ( ) não</b>			
<b>12ª sessão</b>			<b>TÍTULO: O MAMÃE EU cavalo de COSIGO LÊ Tróia</b>		<b>Ficou feliz em poder escrever um bilhete.</b>	
<b>24/09/03</b>		<b>30 min</b>	<b>N leitura 10%</b>			
			<b>N texto 4</b>			
			<b>Gostou:</b> (x) <b>sim ( ) não</b>			
<b>COMENTÁRIOS DA SUPERVISÃO:</b>						

Observação: Foram colocadas as informações sobre o trabalho realizado em uma ficha, pois em 2003, as fichas ainda não estavam sendo utilizadas, os registros eram feitos no caderno do aluno ou anotadas pelas professoras.

Apesar das propostas de leitura e escrita estarem bem ajustadas, pessoais e relacionadas aos temas de interesse do menino, os avanços na leitura e escrita não foram suficientes para impedir a reprovação. Provavelmente devido aos poucos atendimentos (doze entre março e setembro de 2003), talvez se tivesse tido o número recomendado (50) o menino não teria sido reprovado.

Em 2004, como se vê nas fichas, o número de atendimentos aumentou para 32 entre março e setembro.

<b>NOME COMPLETO DO ALUNO: José Martinho Dominguez Junior</b>						
<b>IDADE: 9 anos SÉRIE: 4ª (2ª vez) Nº RECOMENDADO DE SESSÕES POR SEMANA: 3 POR ANO: 8 2004: 33 sessões (set)</b>						
<b>GOSTOS, INTERESSES E NOMES DE PESSOAS QUERIDAS: Tem um papagaio, gosta de andar a cavalo, salada de alface, estudar e fazer lição, jogo da memória, música sertaneja, quer ser peão de boiadeiro porque gosta de cavalos, é corintiano.</b>						
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>TEMPO</b>	<b>LEITURA</b>	<b>AMOSTRAS DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)</b>	<b>COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA</b>	<b>VISTO prof de sala</b>
<b>1ª sessão</b>  <b>15/03/04</b>		<b>30 min</b>	<b>TÍTULO:</b> <b>Bichos que existem e bichos que não existem</b>  <b>N leitura</b> <b>30%</b>	<b>JABUI (JABUTI)</b>  <b>BICO (BICHO)</b>  <b>FEIO</b>  <b>CVALO</b>	<b>Um pouco inseguro para escrever.</b>	

			N texto 2  Gostou: (x) sim ( ) não	(CAVALO)		
4ª sessão  29/03/04		60 min	TÍTULO: O veado e a cerca  N leitura 30%  N texto 4  Gostou: ( ) sim ( ) não	QOPO (COPO)  MALETA  CASINA (CASINHA)  MOLEQE  BORAR (BORRACHA)	Reconhece o alfabeto não associa o som com a escrita.	
14ª sessão  18/05/04		30 min	TÍTULO: Duas histórias de perna fina  N leitura 20%  N texto 4  Gostou: ( ) sim (x) não		Não quis continuar a história, achou sem graça escolheu porque falava de animais.	

16ª sessão		60 min	<b>TÍTULO: O</b> veado e a onça  <b>N</b> leitura 35%  <b>N</b> texto 4  <b>Gostou: ( )</b> <b>sim ( ) não</b>	<b>O VEADO</b> <b>AJUDOU A ONSA</b> <b>NA FO</b> <b>(FLORESTA)</b> <b>AVIA MUITO</b> <b>ANIMAIS.</b>  <b>A CASA ERA DE</b> <b>MADEIRA.</b>	Precisa que dite “espaço” entre uma palavra e outra.	
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>TEMPO</b>	<b>LEITURA</b>	<b>AMOSTRAS DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)</b>	<b>COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA</b>	<b>VISTO prof de sala</b>
21ª sessão			<b>TÍTULO:</b> <b>Ou isto ou</b> <b>aquilo</b> <b>(Cavalo</b>	<b>BELA</b>  <b>BOLA</b>	Retiramos da poesia as rimas. Fizemos uma poesia juntos e ele	



28/06/04		30 min	branco e Jogo de bola)  N leitura 50%  N texto 4  Gostou: ( ) sim ( ) não	ROLA  ARABELA  AMARELA  RAUL  AZUL	leu 80% eu fui a escriba. Disse que gosta de poesias.	
24 <sup>a</sup> sessão  20/07/04		60 min	TÍTULO: A arca de Noé  N leitura 40%  N texto 4  Gostou: ( ) sim ( ) não		Fizemos a leitura eu e ele. Ele gostou muito, mas não terminamos; ele pediu para levar o livro.	
27 <sup>a</sup> sessão  06/08/04		60 min	TÍTULO: A banana  N leitura 60%	PAPI QUE DEUS ILUNE (ILUMINE) SEPE SEU CAMINO	O aluno está mais seguro, lendo melhor. Escreveu um cartão para o pai.	

			N texto 2			
			Gostou: ( ) sim ( ) não			
29ª sessão		30 min	TÍTULO:  Confecção do diário  N leitura  N texto  Gostou: ( ) sim ( ) não	VETE E COME O DETE (LEVANTEI E ESCOVEI OS DENTES). FITO (FUI TOMAR) CAFÉ. ASITI TLVISO (ASSISTI TELEVISÃO). ARUME MI PA ICOLA (ME ARRUMEI E FUI PARA A ESCOLA	Esqueceu o que fez; ajudei-o a lembrar com perguntas conseguiu falar e escrever algo.	
17/08/04						
32ª sessão		30 min	TÍTULO: Negrinho do pastoreio  N leitura 30%  N texto 3  Gostou: ( ) sim ( ) não	O CAVALO É MUITO BONITO ELE COMI CAPIM, FARELO E MILO. O NOME DELE É RELÂMPAGO. RELÂMPAGO É MUITO ESPRTO E FOT. TODOS OS DIAS EU LE PARA PACEAR COMIGO.		
08/09/04						

**COMENTÁRIOS DA SUPERVISÃO:**

Foi feita uma seleção<sup>1</sup> das 33 sessões para apresentação e discussão em um dos encontros de formação. Se considerarmos a trajetória do menino desde o início, os avanços, embora ainda não satisfatórios para sua série, foram muitos. Em 14/3/03, ele precisou de ajuda para escrever seu nome, terminou o ano participando bem pouco da leitura (10%). Em 2004, após a reprovação, o atendimento se intensifica e os avanços ficam mais consistentes. Depois de 45 atendimentos (não mais do que 23 horas de atendimento) ao longo de dois anos, José Martinho consegue escrever compreensivelmente pequenos textos e ler textos simples. Apesar de não estar dentro da meta para a sua série, conseguiu atingir o que chamamos de meta mínima (leitura e escrita de frases) sendo aprovado com solicitação de continuidade do apoio na 5ª série.

O próximo registro demonstra a importância do atendimento preventivo, pois em apenas 12 encontros (6h) a menina que não estava lendo e não escrevia compreensivelmente, consegue ler e escrever pequenos textos. No segundo encontro ela não consegue escrever o nome de sua mãe Francisca (faz FASIC), e monta FASILACRN quando recebe as letras. Na 12ª sessão, consegue comunicar-se através de um pequeno texto: DOMIGO GUI NO RESTOÂOTI; FUI NA CASA DA MIA VOVÓ.

---

<sup>1</sup> Optamos por digitar para facilitar a leitura, as fichas com a grafia das professoras estão em anexo

Escola: EM. MAURO FERREIRA Período: TARDE Professor (projeto): DAFNE  
 Aluno: JUCILENE COSTA SOARES  
 Idade: 08 ANOS Série: 2º E Nº recomendado de sessões: 01  
 Gostos e interesses: JUCILENE CHEGOU UM POUCO TÍMIDA CONVERSA-  
 VA BAIXINHO. GOSTO DA MINHA TIA FRANCISCA, GOSTO  
 DE COMER POLENTE COM SALSICHA. TENHO DOIS CACHORROS:  
 BINGO E RAIQUE.

data	tempo	leitura	escrita	Comentários e falas da criança
15/03	30'	Título: _____ N leitura _____ % N texto N _____ Gostou sim ( ) não ( )		FALTOU.
19/05	30'	QUEM TEM MEDO DE CACHORRO? Título: _____ N leitura 70 % N texto N 2 Gostou sim (x) não ( )	NOMA - NOEMA - ESCREVEU NOÊMIA	LI PARA ELA E ELA GOSTOU.
20/05	30'	O RATO DE CHAPÉU Título: _____ N leitura 10 % N texto N 2 Gostou sim (x) não ( )	FABILACRN - FABIG - FRANCISCA	GOSTEI DO RATO QUE USA VA CHAPÉU. LEU U MINHA AJUDA.
09/06	30'	A CONTA Título: _____ N leitura 5 % N texto N 2 Gostou sim (x) não ( )	EU OU DA LUCIANE OU GOSTO GOU	GOSTEI DO LIVRO PORQUE AS LETRAS SÃO GRAN- DE (MAIÚSCULAS)
05/06	30'	POR UM TRIZ A ELIS FICAVA SEM NARIZ Título: _____ N leitura 5 % N texto N 3 Gostou sim (x) não ( )	RAIQ - RAIQUE BIO -	QUERO ESCREVER O NOME DOS MEUS CACHORROS.
14/06	30'	RAPUNZEL Título: _____ N leitura 10 % N texto N 3 Gostou sim (x) não ( )	RABUVU - RAPUZE - RAPUNZEU - RAPUNZEL	ESCREVEU O TÍTULO DO LIVRO.
21/06	30'	A HISTORIA DA ARANHA PIPOCA Título: _____ N leitura 40 % N texto N 2 Gostou sim (x) não ( )	PIPOCA - BOLO PECARIA - PESCARIA	JOGO DA MEMÓRIA.
		Título: _____ N leitura _____ % N texto N _____ Gostou sim ( ) não ( )	ARVORI CUPEVA: ARVORE SURPRESA	
27/07	30'	QUEM TEM MEDO DE TEMPESTADE? Título: _____ N leitura 30 % N texto N 3 Gostou sim (x) não ( )	BIQUEIS - BRINQUEI HOE - GANHEI	ESCREVEU SOBRE AS FÉRTIAS.
05/08	30'	BICHOS DA MINHA CASA Título: _____ N leitura 60 % N texto N 2 Gostou sim (x) não ( )	U NOME DU MU PAÊ DANIEU, HO - GOSTA / FUTIBOL - MARAU - MACARRÃO	ESCREVEU ALGO SOBRE O PAT.
		Título: _____ N leitura _____ % N texto N _____ Gostou sim ( ) não ( )		
		Título: _____ N leitura _____ % N texto N _____ Gostou sim ( ) não ( )		


ESCOLA: E. M. Mauro Ferreira		PERÍODO: 1	PROFESSOR (Projeto): Silda			
NOME COMPLETO DO ALUNO: Luciene Costa Soares						
IDADE: 8 a SÉRIE: E Nº. RECOMENDADO DE SESSÕES POR SEMANA: 1						
GOSTOS, INTERESSES E NOMES DE PESSOAS QUERIDAS: Gosto da minha tia Francisca, Neide, primas: Cláudia, Paula, gosto de comer polenta com salsicha, macarrão, suco, palmeirinha, timo, dois cachorros, Bêgo e Raíque; amigas: Rutea, Gabriela e Ana. Paula. Conto preferido: Sindy e Juniors.						
DATA	HORÁRIO	TEMPO	LEITURA	AMOSTRA DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)	COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA	VISTO (prof. sala)
16/08	3:55 h	45 m.	Título: A galinha choca. N leitura 30% N texto 20% Gostou: sim (x) não ( )	Oje eu ovi um testo q falava do soci. Hoje eu ouvi um testo que falava do soci.	Escalhei porque achui legal, falava da galinha choca.	[Assinatura]
25/08	4:00 h	1 h	Título: A pequena sereia. N leitura 40% N texto 30% Gostou: sim (x) não ( )	sal, <u>nuvia</u> , <u>feu</u> , <u>matu</u> , <u>tera</u> , <u>caga</u> . nuvem, flor, moto, terra, casa.	lista de palavras a partir do desenho livre.	[Assinatura]
08/09	4:30 h	1 h	Título: A história da semana. N leitura 80% N texto 80% Gostou: sim (x) não ( )	Fui na casa da minha vovó; Briquei Mixele; madei di piscina; Briquei di boneca.	O que fiz no furiado (07/09).	[Assinatura]
10/09	4:40 h	50'	Título: A história da Ameba. N leitura 90% N texto 80% Gostou: sim (x) não ( )	Domingo fui no <u>restorante</u> , fui na casa da <u>mia</u> vovó. (fui, restaurante, minha)	Domingo fui almoçar no restaurante no Embur.	[Assinatura]
:	h		Título:			
às			N leitura _____ % N texto _____ %			
:	h		Gostou: sim ( ) não ( )			

Em 2005, depois de um ano de utilização, após uma avaliação feita com a participação das professoras, a ficha sofreu algumas alterações, entre elas destaco:





1. espaço para o nome da professora do Projeto, o que facilitava o acompanhamento da equipe de supervisão
2. espaço para a escrita do nome completo do aluno; informação importante já que uma das sugestões para avaliar avanços era periodicamente pedir para o aluno escrever seu nome completo
3. aumento do espaço para amostra de escrita
4. espaço para assinatura da professora de sala, o que além de documentar o trabalho realizado, possibilitava uma parceria com a professora de sala que tomava conhecimento do que havia sido feito durante o atendimento.

Em 2006, substituímos a porcentagem na indicação da participação da leitura, pela anotação do que foi lido, dentro das seguintes possibilidades: imagem, letra, palavra, frase, parágrafo ou página, já que a estimativa percentual revelou-se bastante arbitrária.

A seguir o exemplo da versão final, que permite acompanhar, ao longo de nove encontros, a evolução da escrita do nome completo.

 **PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE EMBU**  
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer  
Projeto Letras e Livros

Fernanda

ESCOLA: Dep. José S. Julianelli; PERÍODO: manhã; PROFESSOR (Projeto): Luciane						
NOME COMPLETO DO ALUNO: Kharolayne Aisha Nicolau Correia						
IDADE: 8 anos SÉRIE: 2ª A Nº. RECOMENDADO DE SESSÕES POR SEMANA: 2 Adriana (mãe) - Rogério (pai)						
GOSTOS, INTERESSES E NOMES DE PESSOAS QUERIDAS: Aparecida (vó) - João (vó) - Daiane - Ivan - Deise Wallianis (primos) - Adriana (mãe) - macarronada - maçã - desenhos - São Paulo - vermelho - cachorro - quando a tia vai trabalhar e não volta (triste) - quando vai na casa da mamãe (feliz)						
DATA	HORÁRIO	TEMPO	LEITURA	AMOSTRA DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)	COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA	VISTO (prof. sala)
22/03	10:00h		Título: Arca de ninguém N leitura _____ % N texto _____ % Gostou: sim (x) não ( )	KHRLYNE CIAUO	Reconhece todas as letras.  Li para	
27/03	10:00h		Título: O Caramelo N leitura 20 % N texto 2 % Gostou: sim (x) não ( )	Kharolayne Aisha Nioulca	Dei as letras para formar o nome	
30/03	7:00h		Título: A zeropeia N leitura _____ % N texto _____ % Gostou: sim (x) não ( )	Kharolayne Aisha Nioulcu	Li para	
05/04	10:00h		Título: O Retrato N leitura 20 % N texto 2 % Gostou: sim (x) não ( )	KHAROLAYNE AISHA NICOLAU CORREIA		

DATA	HORÁRIO	TEMPO	LEITURA	AMOSTRA DE ESCRITA (PALAVRAS E FRASES)	COMENTÁRIOS E FALAS DA CRIANÇA	VISTO (prof. sala)
06/04	10:00h às 12:00h		Título: Poemas Paraíso- Gato da China N leitura 10% N texto 2% Gostou: sim ( ) não ( )	KHAROLAYNE AISHA NICOLAU CORREIA	Dei as letras e auxiliei para escrever. Li para	
12/04	10:00h às 12:00h		Título: E agora? N leitura 20% N texto 2% Gostou: sim (X) não ( )	Que legal! Escreveu o nome completo AILNA (ADRIANA)	Dei as letras para escrever o nome.	
13/04	10:00h às 12:00h		Título: Quem mora aqui? quem mo- ra lá? N leitura 1% N texto 1% Gostou: sim ( ) não ( )	Escreveu o nome completo.	Hoje não dei as letras. Li para	
20/04	10:30h às 12:00h		Título: Fantasia N leitura 40% N texto 2% Gostou: sim (X) não ( )		Já conhecia a história	
26/04	7:00h às 9:30h		Título: Rita Sapecal N leitura 40% N texto 2% Gostou: sim (X) não ( )	ADIRANA (ADRIANA)	Dei as letras para montar o nome da mãe.	
COMENTÁRIOS DA SUPERVISÃO: LUCIANE, O QUE EU ENTENDI ESTA CORRETO? COM APENAS						
5 SESSÕES A KHAROLAYNE JÁ ESTA CONSEGUINDO ESCRIVER SEU						
NOME COMPLETO? PARABÉNS PARA VOCÊS DUAS LAURA 7/4/05						

Os registros do atendimento da aluna Kharolayne feitos pela professora Luciane Souza Tigre mostram os avanços da menina, que na primeira sessão (22/03) não participava da leitura nem escrevia o próprio nome. Após apenas cinco encontros (06/04) já dominava a escrita de seu nome completo e participava da leitura de textos simples. Sem esse registro sistemático, dificilmente seria possível enxergar esses avanços, o que poderia causar desânimo tanto na menina quanto na professora.

Neste caso, verificamos, por exemplo, que no dia 22 de março, Kharolayne Aisha Nicolau Correia escrevia seu nome assim: KHRLYNE CIAVO. No dia 29/3, assim: KHAROLAYNE AHSIA NIOULCA, isto é, já dominou o 1º nome. Em 6/4 (5º encontro), o nome completo inteiro está correto. Como se deu este progresso? O registro permite reconstituir: Foram lidos cinco livros: “Arca de Ninguém,” O caracol”, “ A Zeropéia”, “ O retrato” e “ Gato da China” poesia do livro “Poemas para Brincar”, livros (com exceção do último), classificados como sendo de nível 2, isto é, com apenas uma frase curta por página e muita ilustração. O registro permite também constatar que a participação da menina na leitura foi crescendo: 20% (estimativa aproximada); no sétimo e oitavo encontro, 40%. A última coluna à direita informa que a professora lia para ela e lhe dava as letras necessárias para fazer seu nome. No oitavo encontro, deu-lhe as letras para montar o nome da mãe (Adriana) e ela produziu ADIRANA.

Os progressos são pequenos mas claros e tornados visíveis pelo registro. Ele permite também verificar, olhando o cabeçalho da ficha, que a professora, na entrevista inicial, informou-se sobre seus gostos (macarrão, cachorro, etc), os nomes dos familiares e o que a deixa triste, dados que alimentaram as propostas de escrita e as escolhas de textos.

O progresso, pequeno, mas visível, foi obtido com oito encontros (entre 22 de março e 26 de abril) cuja duração foi de mais ou menos quatro horas e meia; a professora registra na ficha encontros de duas horas, porque ela atendia um grupo de 4 a 5 crianças durante este tempo, garantindo de 20 a 30 minutos de atenção exclusiva para cada um, enquanto os outros se beneficiavam de um espaço preparado com livros, letras e jogos alfabetizadores.

No espaço final da ficha, reservado aos comentários da supervisão, está assinalada a aprovação e reconhecimento do bom trabalho.

Este modelo de ficha de registro foi desenvolvido ao longo do tempo para atender a várias funções: em primeiro lugar, rapidez; em poucos minutos o professor anota amostras de leitura e escrita, textos e como foram lidos, que permitem sugestões específicas; em segundo lugar, controle da frequência da equipe; em terceiro lugar, desempenham a função de documento de avaliação da criança, levado aos conselhos de classe ou mostrado aos pais na reunião. Eles se juntam, e têm permitido visualizar rapidamente a evolução durante dois ou três anos.

Com o atendimento acontecendo preventivamente (a aluna freqüentava o segundo ano do ensino fundamental e ainda não fora reprovada) o avanço apareceu rapidamente. Kharolayne estava duplamente beneficiada, já que recebia também atenção individualizada da professora de sala, na situação coletiva.

Na ficha há um espaço para comentários e sugestões da supervisão, o que possibilita um diálogo escrito. Muitas vezes eram sugeridos ajustes, quase sempre no sentido de tornar as propostas mais pessoais e buscar estratégias para garantir maior participação da criança na leitura. Outras vezes, o espaço era utilizado simplesmente para elogiar o trabalho.

Os indicadores utilizados para avaliação foram os registros. Eles contêm o que foi lido na sessão, qual a participação da criança na leitura, o que foi escrito e como, uma amostra da primeira versão da criança, antes da intervenção do professor.

A partir de 2006, os coordenadores das escolas passaram a coletar os dados para verificar a evolução da criança atendida e fazer sugestões para auxiliar o professor. Segue um roteiro de análise da ficha, elaborado pela equipe de supervisão, que possibilita que o educador se auto-avalie continuamente:



- 1- O registro traz informações suficientes sobre pessoas e coisas do interesse do aprendiz (nomes de pessoas queridas)?
- 2- Tem registros de escrita espontânea que possibilitem a verificação dos progressos?
- 3- Tem informações sobre reações afetivas?
- 4- Do ponto de vista quantitativo:
  - a) O número de sessões (horas) corresponde às necessidades indicadas?
  - b) A quantidade de leitura (livros) é adequada?
  - c) A quantidade de escrita é adequada?
- 5- Análise dos textos propostos para a leitura:
  - a) Adequados aos gostos?
  - b) Os níveis de dificuldade são variados?
  - c) Há oportunidades para releitura de textos do gosto do leitor?
  - d) Há oportunidades para ler textos que o leitor conhece de cor?
- 6-Análise dos pretextos para a escrita:
  - a) São suficientemente pessoais? (palavras geradoras, bilhetes, cartas e diários)
  - b) Boas amostras?
- 7- Análise dos progressos:
  - a) Entre a primeira e a última sessão, constata-se avanço?
- 8- No caso de não se constatar avanço:
  - a) Textos: Ajustados ao leitor?
  - b) Leitura: lenta, cortada, frustrante?
  - c) Pretextos para escrita: são suficientemente pessoais, cartas, diários?
  - d) A dificuldade da escrita está subdividida em três etapas? 1- Mental (etapa de elaboração mental em que o professor é o escriba). 2- Ortográfica (etapa em que o professor dita o texto de volta para o autor). 3- Caligráfica (etapa em que a questão caligráfica é resolvida).

Este material fornece algumas informações substanciais sobre o processo de aprendizagem e ao mesmo tempo permite verificar os resultados comparando os primeiros e os últimos atendimentos. Isto representou um importante refinamento na avaliação, já que em 2002 o registro dos resultados se deu apenas pelo percentual de alunos aprovados.

Além da análise dos registros, os professores faziam semestralmente relatos de experiências satisfatórias, o que resultou em uma antologia de relatos, material precioso para futuros grupos envolvidos com o Projeto.

Com a análise dos registros, é possível identificar com maior precisão em que ponto da trajetória de leitura, os meninos se encontram.

## 6. Reflexos da formação em sala de aula

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*João Cabral de Melo Neto*

A incorporação da atenção individualizada na situação coletiva, iniciada por professoras participantes do PLL, demonstrou as possibilidades de articulação das ações intra e extraclasse. Nas discussões com os professores das escolas, esse era um dos temas constantes. Para captar o que se passava adotamos a mesma estratégia adotada no PLL, entrevistar professoras. Em 2004 e 2005, iniciou-se uma busca de registros escritos, além de filmagens de professoras que conseguiram organizar na sua rotina, espaço para o atendimento individualizado. O texto a seguir foi escrito pela própria professora. Fernanda Pereira, uma das mais competentes da rede, participou do Projeto desde o início e atualmente (2008), coordena a sala de leitura. Além de fornecer vários relatos, ela ainda autorizou que sua aula fosse filmada, várias vezes, permitindo registrar os atendimentos individuais que fazia na situação coletiva da aula normal:

*Relato de trabalho com 2ª série da Professora Fernanda*

*Trabalho com esta turma desde o ano passado. Em 2003, a 2ª C possui vinte e seis alunos freqüentes. (grifos meus) Dos vinte e seis alunos, quatro crianças lêem em nível 3, dezoto crianças em nível 2 e quatro em nível 1.*

*Desde o ano passado, tenho levado para o trabalho com a minha turma, muito do que aprendo com as sugestões e orientações recebidas através da supervisão do projeto Letras e Livros.*

*Desta maneira, me ocorreu que talvez fosse possível trabalhar individualmente com aqueles alunos que possuem maior dificuldade, dentro do horário regular de aula.*

*Iniciei este trabalho em 2002, no final do ano letivo. Neste curto período, notei que o trabalho poderia “dar pé” e me empolguei com os avanços que as crianças obtiveram de uma sessão para outra. Portanto darei continuidade aos atendimentos também este ano.*

*Além dos quatro alunos que lêem em nível 1, pretendo também atender aqueles do nível 2 que possuem muita dificuldade para ler. Embora considere que há mais alunos necessitando de minha ajuda, limitei o número de atendimento a sete, por conta do tempo e da organização do trabalho.*

*Pretendo garantir o atendimento destes alunos em pelo menos uma vez por semana, sendo que eles serão atendidos no horário de aula e ou no HTPI. Quatro alunos serão atendidos na terça e três na quinta feira.*

*Para conseguir trabalhar em sala, organizei um cantinho com jogos, livros, massinha, canetinha e papel.*

*A rotina está sendo organizada da seguinte maneira: no primeiro tempo passo as “lições” na lousa e dou atividades de folhinha. No segundo tempo (após o recreio), as crianças concluem estas atividades e vão para o cantinho com o material que preferem (jogos na maioria). As atividades de lousa são aquelas que os alunos já conseguem realizar sozinhos e não dependem tanto da minha orientação.*

*Há dias em que uso esta estratégia para chamar todos, um a um, para ler comigo.*

*Há dias em que a atividade a ser desenvolvida requer a minha orientação e aí estou para o grupo. Mas tenho tentado deixar pelo menos um dia para o atendimento individual dos alunos com dificuldades; sendo que aqueles que “escapam”, são atendidos no HTPI<sup>1</sup>.*

*Com relação à Fafá, que é aluna especial portadora de síndrome de down, tenho recebido ajuda de duas professoras eventuais, que se revezam, quando estão livres e sem salas para cobrir. Eu preparo as aulas e elas aplicam as atividades; sendo que toda quinta-feira, no HTPI, Fafá é atendida por mim.*

*No atendimento individual tenho feito basicamente duas coisas: uma leitura com o aluno e uma escrita.*

*A leitura para o aluno, eu realizo na situação coletiva; já que reservo sempre um espaço para leitura para o grupo.*

*Costumo ler com os alunos: o alfabeto, uma trovinha, um poema, um desafio de o que é? O que é?, etc.*

*No HTPI, enquanto atendo uma criança, as demais esperam brincando.*

*Até o momento, apesar das poucas sessões, tenho dado conta de atender todo mundo.*

*O desafio que me coloco é que todas as crianças saiam da 2ª série lendo, pelo menos em nível 3. Fica óbvio quando a gente olha o número de alunos no Projeto, especialmente os de quarta série, que não lêem, que estamos falhando em algo. Há alguns alunos meus (de outros anos), nesta situação! Então eu penso: onde é que estou falhando? Acho mesmo que a questão é a que a Heloysa nos coloca: o atendimento individual. Penso que se eu der conta de olhar de perto para os meus alunos, os problemas estarão reduzidos nas séries seguintes. (grifos meus) Tenho pensado muito também em estimular a leitura, em torná-la gostosa, empolgante, estimulante, pois muitas vezes nos livros e até em textos que eu preparo, peço aos alunos coisas “chatas”. Eu faço isso! Não todo o dia, não toda a hora, Juro!*

*Por isso, penso que não posso deixar de garantir as horas de ler por prazer.*

*Tenho utilizado bastante as charadas de o que é, o que é? Tem sido um sucesso. As crianças se esforçam na tentativa de ler sozinhas, com os colegas ou com a ajuda dos pais para descobrir a resposta da charada e ganhar um prêmio (lápiz, borracha, pirulito, etc.).*

*Também conto histórias e deixo a turma em suspense. Uso e abuso da “Arca de Noé”, de Vinícius. Leio, depois ouvimos as músicas. As crianças amam!*

*Enfim... tenho tentado garantir que ler é um prazer, promovendo o prazer de ler! (he he he he!)*

Os dados apresentados por Fernanda reforçam a tese de que mesmo na sala de um bom professor, em condições relativamente boas (o número de alunos é 26), ainda permanece um contingente de alunos em situação preocupante. Neste caso quatro, isto é quase 20%, “liam” apenas imagens.

Fernanda reflete de forma corajosa sobre seu trabalho, assume sua parcela de responsabilidade, e identifica no atendimento individual e na leitura prazerosa (no Projeto chamada de “generosa”) recursos poderosos para mudar a situação.

<sup>1</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Individual

Além de textos curtos, Fernanda passou a ler livros em capítulos para seus alunos de 1<sup>oa</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Entre os títulos lidos estão: “Caçadas de Pedrinho”(Lobato), “As Bruxas”, “Matilda” e “A Fantástica Fábrica de Chocolate” de Roald Dahl, entre outros.

O próximo relato traz os resultados deste belo trabalho:

*Relatório de trabalho 2º Bimestre de 2003*

*Neste bimestre, o rendimento da 2ª B com relação à leitura e escrita foi muito satisfatório. Já no 1º bimestre, defini como meta para a minha turma, que todos chegassem ao final do ano escolar lendo em nível III\*. Desta maneira, foquei meu trabalho na leitura e na escrita, mais especificamente neste bimestre. Tentei imaginar quais atividades seriam mais significativas e estimulantes para auxiliar meus alunos a atingirem melhores resultados. Penso que as atividades mais proveitosas foram :*

*1) Diário dos alunos*

*O diário foi uma ferramenta poderosa de estímulo à leitura e à escrita. Parece-me, que mais especificamente à escrita. Cada criança ganhou um caderninho brochura, onde, diariamente, registra os acontecimentos mais significativos do seu dia.*

*Realizei a leitura de dois livros: “O diário de Serafina” (Cristina Porto), e “Na nossa rua tem um problema”, para estimular as crianças e dar um referencial de escrita. À princípio, os registros dos alunos, devidamente autorizados, eram lidos na roda. Com o tempo, alguns segredos começaram a aparecer e as anotações muito compridas; de maneira que achei melhor parar de ler na roda.*

*Todas as crianças realizam este registro, inclusive aquelas que ainda não escrevem convencionalmente. Ficou combinado que quem não quisesse escrever, poderia desenhar. Eleny, no entanto, faz registros escritos além dos desenhos. Os escritos quase não são compreensíveis, mas ainda assim, eu a estímulo a escrever. Tony optou pelo desenho, mas quase não faz registros. Os registros de Fafá são realizados pela irmã mais velha, que me contou que Fátima gosta muito do diário.*

*Há alunos que escrevem de maneira compacta. Em compensação, há aqueles que estendem e detalham seus registros. Não faço restrições e não corrijo os erros ortográficos nos diários, devido ao caráter pessoal deste escrito. No entanto, observo os erros mais frequentes e preparo atividades de ortografia para o grupo.*

*As crianças demonstraram muito prazer em escrever sobre suas vidas e o desafio agora é manter essa “chama” acesa.*

*2) Construção de livros e textos coletivos*

*Eu tenho proposto ao grupo, a escrita em dupla. Organizo as duplas, de maneira que haja sempre, um aluno que escreve bem e outro que não escreve.(grifos meus) Cabe ao aluno que escreve bem, registrar a história e ao colega, ajudar, dando as idéias. Imaginei que ficaria mais fácil se eu dividisse o trabalho: enquanto uma criança pensa na escrita apenas, a outra pensa na idéia. (grifos meus). Na verdade, as crianças interagem e quem está escrevendo também dá idéias e quem dá idéias acaba questionando sobre a escrita. O importante é que, todos podem produzir textos. E não é que deu certo?*

*O texto de uma dupla foi selecionado, corrigido coletivamente e acabou virando um livro (detalhes deste trabalho em outro relatório).*

*Depois, li para as crianças duas poesias: uma que falava de um aspirador de pó alérgico a pó e outra que contava sobre uns óculos chorões. Propus ao grupo, que fizéssemos coletivamente, a história de um avião que tinha medo de voar. Ainda escrevemos uma carta coletiva para Laura e Alexandra e para um colega de sala.*

Estas atividades interessaram a um aluno de maneira especial. Wesley gostou tanto de inventar livrinhos, que passou a escrevê-los em casa, em folhinhas arrancadas do caderno. Toda história que eu lia, aparecia no dia seguinte com uma versão diferente. Wesley escreveu e ilustrou oito livros. E recebeu encomenda de outros dois, de duas colegas professoras que se encantaram com a dedicação do aluno. Alguns livros tinham idéias muito boas, outros ficavam meio sem sentido.

Acontece que Wesley começou a ser lido todos os dias e de repente, as outras crianças começaram a trazer seus livros também. Wesley tornou-se o escritor oficial de nossa sala e de quebra, estimulou os colegas.

### 3) Atendimento individualizado

A proposta para este bimestre era atender individualmente as crianças com mais dificuldades na leitura e escrita, dentro do horário escolar e nos HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual). Embora o número de atendimentos tenha sido abaixo do que eu planejava (não consegui me organizar), obtive bons resultados. Conto com os registros de 7 ou 8 atendimentos por criança, tendo perdido alguns registros onde só realizei leitura compartilhada. Calculo que tenha atendido as crianças por volta de 12 vezes, mais ou menos.

Abaixo, segue um quadro com o rendimento dos alunos atendidos. Devo dizer que Alex Moreira (nível I/ovinte) não foi atendido, devido ao número elevado de faltas.

Obs.: Também fiz leituras compartilhadas com os alunos que já lêem. Infelizmente, não sei com precisão o número de vezes.

### 4) Ficha da Biblioteca

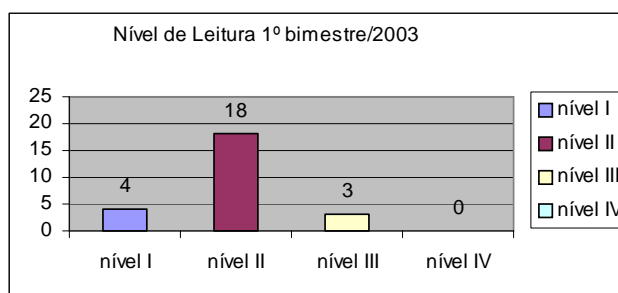
Conversei com os pais e solicitei que todas as crianças fizessem a fichinha para empréstimo de livros, explicando a importância do estímulo à leitura. As crianças levaram vários títulos para casa e até as mães leram. Higor, certa vez me disse:

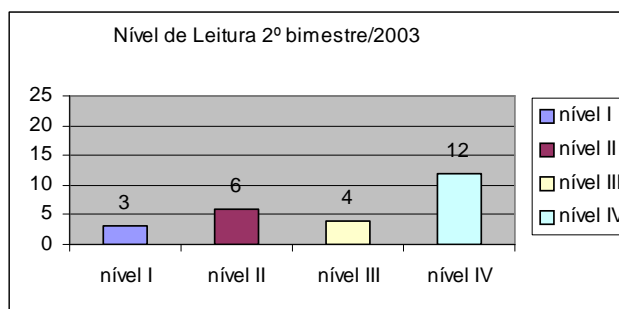
- "To" levando dois, professora. Este, de poesia, é pra minha mãe.

As crianças sempre comentavam sobre o livro lido e até indicavam ao colega. Não raro, eles levam títulos que eu leio na sala.

Acredito que o conjunto destas atividades tenha favorecido o desempenho das crianças. Porém, preocupei-me bastante durante o bimestre; pois por ter centrado o trabalho na leitura e escrita, deixei a desejar nas demais áreas de conhecimento. Eu pretendo redobrar as atenções para Tony e para aqueles que ainda lêem em nível II, no próximo semestre. Devo continuar com as produções de texto em dupla e auxiliar os que ainda não escrevem bem. Mas agora, sinto-me mais tranqüila para trabalhar com história, geografia, matemática e etc.

Seguem abaixo, dois gráficos comparativos, contendo o nível de leitura dos alunos da 2ª B. A nossa sala possui 25 alunos.





*Professora: Fernanda Pereira*

*E.M. Dep. José Salvador Julianelli*

Nestes relatos há inúmeros aspectos que mereceriam análise cuidadosa. No momento, o interesse principal relaciona-se ao atendimento individualizado realizado na situação coletiva e as estratégias que utilizava. Como o vínculo de Fernanda com seus alunos era bom, com certeza o fato de ela ter acompanhado os alunos durante dois anos, contribuiu para o bom resultado. Fernanda teve alguma ajuda no atendimento a Fáfá (síndrome de down). É bom lembrar que em 2003, o Projeto só atendia alunos de 3ª e 4ª séries. Houve um expressivo aumento da competência leitora dos alunos, mesmo assim três ainda permaneciam em uma situação preocupante. Fafá, (síndrome de down) provavelmente precisará de apoio ao longo de toda sua vida escolar. Outro problema enfrentado por Fernanda e pelo Projeto é a frequência: Alex não avança porque falta muito.

Fernanda é uma professora excelente. Ela afirma ter se beneficiado com a formação proporcionada pelo PLL. Não é possível afirmar que práticas como a dela estão disseminadas na rede de Embu, mas é possível dizer que o PLL apontou a necessidade incorporar procedimentos individualizados e desafiou os professores a olharem com mais atenção os alunos mais frágeis.

Ao longo destes cinco anos, Fernanda forneceu vários relatos. Os mais recentes falam das suas ações na sala de leitura. Generosamente ela permitiu que fossem utilizados nos encontros de formação, onde se mostraram muito úteis. Fernanda já tinha o hábito de registrar o próprio trabalho, mas é possível perceber que a valorização e interlocução estabelecidas nas formações fortaleceram esta disposição. Em 2002, Fernanda foi uma das primeiras professoras a serem entrevistadas por Heloysa, sobre seu caso mais difícil.

A divulgação de relatos como este serviu de estopim para a proliferação de estratégias individualizadoras na sala de aula. Percebendo a riqueza do material, eu e Heloysa fomos a campo

registrar as diferentes experiências. Seguem dois exemplos que ilustram a variedade de procedimentos adotados pelas professoras.

*Dois exemplos na E.M. Villa Lobos – texto escrito pela professora Heloysa Dantas a partir de entrevista com as professoras Fernanda e Rosana*

*Preocupada com a dificuldade de conseguir professoras em número suficiente<sup>1</sup> para atender todos os alunos encaminhados ao Projeto Letras e Livros, perguntei em uma reunião de trabalho pedagógico, se haveria alguém disposto a experimentar a possibilidade de realizar o atendimento já na sala de aula. Duas professoras de 2ª série (Fernanda e Rosana<sup>2</sup>) aceitaram o desafio, e iniciaram o trabalho na primeira semana de abril. A sugestão<sup>3</sup> era, uma vez por semana, ler histórias para a classe toda (leitura coletiva) e depois, chamar, de um em um, os alunos com dificuldade, para ajudá-los a ler, enquanto os demais faziam outras atividades. Na segunda parte do dia, dedicada à escrita, o mesmo esquema. Primeiro uma escrita coletiva, em que os meninos recontariam a história lida, e depois, da mesma forma, o atendimento individual sucessivo para a escrita.*

*Ambas as professoras preferiram realizar o trabalho na biblioteca. Elas escolhiam livros adequados à idade das crianças (8 a 9 anos em geral) e os dispunham sobre as bancadas. Primeiro liam histórias e conversavam com a classe sobre elas, ao longo de mais ou menos meia hora, em média. Sobrava em geral uma hora antes do recreio: durante este período, atendiam sucessivamente as crianças, pedindo aos demais que escolhessem outros livros e folhassem a vontade.*

*Tanto Fernanda quanto Rosana iniciaram a ação com intuito diagnóstico. Procuraram chamar todos, de modo a poder identificar com precisão os casos que de fato necessitariam de ajuda. Vistos assim, de perto<sup>4</sup>, o número inicial reduziu-se em sete semanas, de 5 e 7 para 4, em ambas as classes. Para a atenção especial de Fernanda ficaram Débora, Tais, Paloma e Roberto; Rosicleia, Tauana, Vivian e Charles, para Rosana.*

*Outros pedem para ler também e elas não recusam, de modo que não surgiu nenhum estigma até agora.*

*Já em meados de maio, definiu-se, portanto um procedimento que permite atender mais de 10% de cada classe (a de Fernanda tem 25 e a de Rosana, 32), percentual quase universalmente indicado como necessidades especiais em leitura.*

*Em que condições do ponto de vista das professoras, este trabalho acontece? Sabemos que alterações nos procedimentos usuais são sempre desgastantes. O que importa, portanto, é descobrir se o novo procedimento, depois de tornado familiar, é mais ou menos cansativo do que os anteriores.*

*As duas professoras responderam da mesma maneira: uma vez ultrapassada a confusão inicial trabalhar assim não é mais oneroso: pelo contrário, foi considerado satisfatório por ambas.*

*Segundo Fernanda, uma das vantagens é a mudança de ambiente. Ela realizou a experiência em três lugares diferentes: ao ar livre, na biblioteca e na classe, e conta que os mais agradáveis foram a quadra e a biblioteca. Sair da sala revelou-se satisfatório para todos.*

*Rosana também preferiu a biblioteca à sala de aula: a mudança de ambiente facilitava a mudança de comportamento tanto para ela quanto para as crianças.*

*O mais difícil foi o esforço para controlar os que esperavam. Ambas sentiram-se na necessidade de garantir que todos se ocupassem apenas com atividades de leitura. Ficou claro que isto é mais fácil em um ambiente de biblioteca do que na quadra, como era de esperar: o espaço exerce um controle não consciente, mas muito forte sobre a conduta*

<sup>1</sup> A falta de professores em número suficiente para atender a demanda também foi um dos elementos que tornou necessário incentivar as professoras a realizar atendimento individualizado em sala de aula

<sup>2</sup> Estas professoras não participavam do PLL

<sup>3</sup> Em geral a proposta era leitura diária de histórias

<sup>4</sup> O olhar individualizado possibilita que o professor avalie melhor a situação do aluno em relação à leitura.



humana. Quando a intenção é garantir tempo para dedicar atenção a alguns, parece válido dizer aos demais que “podem fazer o que quiserem, contanto que não atrapalhem”. Isto significa entregar o controle ao ambiente e ao que está nele. Se forem livros atraentes, papel e tinta, jogos de letras, a probabilidade é alta (mas não absoluta) de que eles resultem em atividades de letramento.(grifos meus)Mas significa também renunciar ao controle total e direto, sobre as crianças.

Segundo o relato de Rosana, os livros rapidamente exerceram seu papel: do primeiro para o sétimo encontro, ela observou mudança, no comportamento da classe. No primeiro dia houve um certo grau de rebuliço e confusão, que diminuiu ao longo dos encontros sucessivos. Em relação à sétima vez, ela relatou um longo momento, (mais de dez minutos) de completo silêncio, com as crianças todas absorvidas em seus livros. Foi, visivelmente, um momento de satisfação profissional para ela.

Outra vantagem mencionada por Fernanda foi a facilidade de planejar este tipo de aula: basta escolher a história que vai ser lida para a classe, e arrumar os livros, convidativamente, variando ou repetindo os favoritos.

Ambas leram histórias completas todas as vezes: “O Soldadinho de Chumbo”, “Os Três Porquinhos”, “A Bela Adormecida”, “Simbad”, “Peter Pan”, “O Patinho Feio”, etc. Se escolherem livros mais longos lendo um capítulo de cada vez, a tarefa de planejar ficará ainda mais fácil, e a de envolver também, pois os ouvintes estarão á espera da continuação. O sucesso deste procedimento depende de não relutar em abandonar uma história que não está agradando. Alguns livros já têm sido mencionados como favoritos: “As bruxas”, “Caçadas de Pedrinho”, “Matilda”, “A fantástica fábrica de chocolate”.

Rosana disse que foi muito satisfatório ouvir as recontagens, mesmo quando eram feitas de um dia para outro. As amostras que ela leu evidenciaram textos de ótima qualidade, que poderiam ser editados, ilustrados e lidos por outras turmas.

Em ambos os relatos, ficou também patente que, embora a intenção principal fosse apenas conseguir atender os casos de maior urgência, aqueles que “esperavam” devem ter se beneficiado muito. Criou-se para eles um momento que permitiu escolhas livres, leituras autônomas ou em cooperação, vivência importante na construção de uma boa relação com livros e rara na escola.(grifos meus)

De maneira muito válida, o relato das duas professoras confirma a possibilidade de realizar o atendimento em condições proveitosas para todas as crianças e satisfatórias para as profissionais. (grifos meus)

Resta agora acompanhar a evolução dos oito alunos, para saber em que medida este tipo de ação pode reduzir efetivamente a solicitação de serviços adicionais do tipo do realizado pelo Projeto Letras e Livros.

Embora o período de observação seja ainda muito curto, já apareceram alguns sinais favoráveis: Fernanda mencionou que duas das suas meninas disseram que estão “estudando”, preparando-se para serem chamadas o que evidencia a presença de um esforço adicional, produto, sem dúvida, do sentimento de importância criado pelo olhar especial da professora, percebida como testemunha dos seus avanços.

O próximo relato foi uma entrevista que realizei em uma das escolas onde houve problemas no atendimento. Muitas vezes, sem outra opção, as diretoras solicitavam que as professoras do PLL fizessem substituições ao invés de atender, foi o que ocorreu com Lurdes:

*Atendimento individualizado em sala de aula*

*Entrevista realizada por Laura Dantas com a professora Lurdes Bertini da Escola Azteca<sup>1</sup>*

*Em 2005, Bertini assumiu uma sala de 2º ano do 2º ciclo (4ª série) com 35 alunos. No início do ano, identificou 11 alunos que não conheciam o alfabeto. Encaminhou estes*

<sup>1</sup> Esta escola deste o começo da ação - projeto Letras e Livros - teve problemas em relação à equipe de professoras, sempre menor que o necessário, a professora Doredi participante do Projeto desde o início, realizou a proeza de atender 17 alunos em 10 horas semanais, para tentar minimizar o problema. Esta situação explica em parte o número alto de alunos ainda não alfabetizados.

alunos para o Projeto Letras e Livros e paralelamente iniciou um trabalho de apoio individualizado em sala. Bertini atuou como professora do Projeto Letras e Livros em 2004. Na escola em que Bertini atua, os atendimentos do Projeto Letras e Livros estão deficitários em função da falta de professores. Ela descreveu o atendimento do Projeto como “tempo precioso e escasso”. (grifos meus)

O início do trabalho foi turbulento sendo necessário “fazer adaptações e combinados constantemente”. O mais comum são os atendimentos acontecerem no momento em que os meninos realizam atividades escritas na lousa; os que terminam antes podem escolher livros ou jogos.

Bertini disse que, em março, priorizou os livros só de imagem “para tirar o medo, a inibição”. Para o coletivo costuma ler causos e contos folclóricos, pelo menos uma vez por semana. Outros tipos de textos estão presentes em sua rotina: como artigos de jornal, poesia e a revista “Ciência Hoje para crianças”, garantindo leitura em voz alta três vezes por semana. Em abril já estava utilizando livros com vários níveis de texto. Para os alunos René, Jhonny e Raul, procurou garantir atendimento quase todos os dias, articulando seu trabalho com o do Projeto, isto é, quando não eram atendidos pelo Projeto ela garantia o atendimento em sala. Fazia atendimentos rápidos usando brincadeiras como, “O Mestre mandou...” em que mostrava tiras com partes do corpo ou ordens para serem lidas. Lurdes também utiliza nos atendimentos, recursos como letras móveis, jogos alfabetizadores além de trabalho com matemática (escrita e leitura de números). Destes 11 alunos, 3 são retidos e segundo ela, foram os que menos avançaram<sup>1</sup>. (grifos meus). Os outros apresentaram mais progressos. René, Aline, Islaine e Leilane estão bem e não estão mais precisando participar do projeto Letras e Livros. Jhonny e Raul estão bem, mas ainda participam do Projeto. Kelly que não foi retida está começando a mostrar avanços. Carlos um dos alunos retidos atendido pelo Projeto desde o ano passado, possuía um histórico de agressividade e Lurdes disse que ficou apreensiva ao ver o nome do aluno na sua lista. Procurou, desde o início, estabelecer um vínculo, sendo bem afetuosa, disse também nunca ter chamado a família para reclamar do menino. Outra boa estratégia utilizada com Carlos e mesmo com outros que ela identificava que não estavam bem, era realizar conversas no corredor, além de nunca chamar atenção na frente dos colegas, desta forma, conseguiu avanços na sua conduta, mas não em leitura e escrita. Bertini disse que com alguns alunos quando não era possível a conversa a sós, ela utilizava o que chamei de desabafos por escrito, em que os meninos e meninas relatavam suas angústias por escrito. Carlos às vezes a presenteia com abacates.

Outro ponto de apoio para este trabalho é que ela inverte a prática comum de colocar como líder nas atividades físicas, passeios o “melhor aluno da sala” e atribui responsabilidade (e status) para os em geral desprestigiados. “É muito fácil aquele que é PS ser o líder em tudo”.

Bertini relatou que algumas alunas ajudam como “colaboradoras” dos que tem dificuldade. “É meio que uma cópia de mim”<sup>3</sup>

Outro procedimento interessante relatado por ela é o que eu chamei de “desconstrução do palavrão”, ela brinca com os palavrões ditos, perguntando, fazendo pensar sobre o significado, em tom bem humorado, algumas vezes chegou a ir olhar com eles no dicionário

O relato de Lurdes é um bom exemplo de como era útil viver os dois papéis, isto é, o de professora de classe e do PLL e desta forma compreender o caráter colaborador e complementar do Projeto. Lurdes assimilou vários procedimentos propostos nas formações como: livros sem texto para “desassustar”, contos tradicionais, brincadeiras envolvendo leitura e movimento como “O

<sup>1</sup> Aqui mais uma confirmação de que após a reprovação o esforço para conseguir avanços é dobrado

<sup>2</sup> Referência a um dos indicadores de avaliação utilizados em Embu – PS: Plenamente Satisfatório

<sup>3</sup> Procedimento que se aproxima do conceito de Tutoria , que tem se difundido na literatura pedagógica

mestre mandou...”, além de valorizar os atendimentos e entender a necessidade de incorporá-los à situação coletiva.

Uma das intenções ao encorajar este tipo de prática era reduzir a demanda do PLL, e desta forma sair da ação emergencial e passar à prevenção. A consolidação do atendimento individual na classe demandava apoio da direção das escolas, o que nem sempre acontecia. Era importante que as salas de aula dispusessem de livros de literatura, letras móveis e jogos alfabetizadores, como mostram os relatos de Fernanda e das duas professoras da Escola Villa Lobos. Alguns dos materiais utilizados no PLL como as letras móveis e o “Alfabeto ilustrado” chegaram às salas de aula. Em relação aos livros, a situação era irregular; algumas escolas organizavam caixas com acervos mínimos circulantes, periodicamente renovados. A partir de 2005, com a inclusão de livros de literatura infanto-juvenil no kit de material distribuído aos alunos, era possível, garantir 35 títulos por sala.

## 7. Análise dos resultados do Projeto Letras e Livros em Embu entre 2002 e 2006



A professora Gilmara e um aluno em 2002



A professora Gilmara em 2004

Estas duas fotografias da mesma professora ilustram alguns avanços do PLL no período de 2002 a 2004, para os quais vale a pena chamar a atenção. Na foto tirada em 2004 o clima de aconchego entre professora e aluno é muito mais evidente. A leitura corporal também dá indícios do envolvimento com o texto. A foto de 2002 permite identificar que estão lendo “Bichionário”; apesar das belas ilustrações e dos divertidos versos de Nilson Machado, este livro não parece ser o mais indicado para encantar um adolescente. Já na foto de 2004, os dois, professora e aluno,

parecem envolvidos com a leitura, talvez por uma escolha mais acertada. Estes ajustes podem ser atribuídos à formação.

A idade dos meninos atendidos também mostra como o trabalho evoluiu para a prevenção: o de 2002 é um adolescente que já havia passado por uma reprovação; já o menino da foto de 2004, está dentro da idade adequada à série.

Ao avaliar o Projeto Letras e Livros foi necessário utilizar perspectivas complementares. O fato de ser uma ação inserida em um contexto de gestão e política pública pressupõe uma avaliação de resultados institucionais, isto é, alterações nos índices de reprovação, evasão, distorção idade/série, entre outros, portanto uma análise quantitativa.

Entretanto medir o PLL pelos seus resultados numéricos é, de certa forma, trair a sua natureza, eminentemente processual. A ação intimista busca tornar o contato com o livro, a leitura e a escrita imediatamente gratificantes e significativos. Nesta medida, cada sessão deve ser julgada, em termos de sua capacidade para introduzir aqueles elementos, em torno da leitura, que garantam a atmosfera emocional certa, levando a uma boa relação presente e futura com ela.

Apresento a seguir alguns dados que contrastam índices de reprovação, evasão e distorção de antes da implantação do Projeto (2001), e os resultados finais de 2005. Também apresento alguns dados de 2002, primeiro ano do Projeto e 2006, último ano que acompanhei diretamente o trabalho.

## Resultados quantitativos

### - Expansão do atendimento e avanço como ação preventiva

Em 2002, o Projeto atendia apenas a 4ª série. Em 2005, na maior parte das escolas o trabalho se estendia às segundas e terceiras. Em algumas escolas, em 2006, também as primeiras séries foram atendidas, portanto o PLL havia se estendido aos quatro primeiros anos, isto é, evoluíra de um atendimento emergencial para uma ação preventiva, antecipando-se ao fracasso escolar.

Comparando o percentual de encaminhamentos em 2005 (23%), do total de alunos da 4ª série, com o de 2006, (15%) pode-se concluir que esta diminuição se deveu provavelmente a isso, pois houve um aumento considerável no tempo, com alunos atendidos por dois ou três anos consecutivos.

De 450 meninos e meninas atendidas em 2002, passou-se a 1791 em 2005 e 1375, em 2006. O pico deu-se em 2005, e a esperada diminuição em função da ação antecipada pareceu estar começando a dar frutos.

A média de horas de atendimento revela um dos principais problemas enfrentados ao longo do trabalho. Considerando os duzentos dias letivos no ano, seria desejável que os casos mais difíceis recebessem cem horas de atendimento no ano, isto é, sessões diárias de meia hora. Para os casos menos graves, o desejável seria pelo menos trinta horas (sessões semanais de uma hora). Esta expectativa, apesar de ter sido alcançada em alguns casos, não foi possível em todos. Alguns receberam apenas quatro horas por atenção no ano, o que pode ter impedido maiores avanços. Isto se deu pela falta ou alta rotatividade de professores, problema enfrentado em diversas redes públicas do país.

- Melhora nos índices de aprovação e diminuição da evasão

Em 2002, os meninos e meninas atendidos pelo PLL foram avaliados apenas do ponto de vista da aprovação ou reprovação. Não dispúnhamos ainda de critérios específicos para leitura e escrita. Os resultados mostram uma taxa de aprovação de 77%, na população atendida que incluía os casos considerados difíceis ou insolúveis pelo professor. Nos anos seguintes, os instrumentos de avaliação, aperfeiçoados a cada ano, permitiram identificar como os meninos e meninas estavam no início e no final dos atendimentos.

A exigência aumentou: não era mais suficiente a mera aprovação. Em 2006, abaixo da meta mínima (leitura e escrita de frases simples) havia 56 alunos, 2,6% da população total da 4ª série.

Em 2001, a taxa de reprovação na 4ª série foi de 5,8% e caiu para 2,6%, em 2005. Quanto à evasão, caiu de 6% para 1%. A distorção idade-série (12 anos ou mais na 4ª) foi o resultado mais dramático: de 19,9% para 9,4%. É claro que não é possível atribuir estes resultados exclusivamente ao Projeto, mas ele, seguramente responde, direta e indiretamente, por muito. Além da ação sobre as crianças, o aperfeiçoamento de um grande contingente de professores durante quatro anos, o impacto sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, a aquisição e distribuição de livros cuidadosamente escolhidos, pesaram muito.

Todo este percurso reforçou a convicção de que o apoio deve chegar o mais cedo possível, de preferência com início no segundo ano do ensino fundamental ou mesmo no segundo semestre do primeiro ano, para evitar o agravamento das resistências à leitura pelo estigma da reprovação.

*A teoria walloniana leva ainda a admitir que há períodos críticos na formação da personalidade, entre os quais se inclui aquele que corresponde ao final dos anos pré-*

*escolares e 1ª série. Um fracasso pessoal tão profundo e público como é uma reprovação tende a se incorporar indelevelmente à noção de si mesmo.*

*...Nossa política é, por conseguinte, se não evitar, pelo menos adiar a reprovação para momento menos crítico; não suprimi-la por decreto, mas através de um esforço concentrado que a torne desnecessária. (DANTAS, 1994).*

## Resultados qualitativos

### - Desenvolvimento de critérios para avaliar leitura e escrita

Ao longo destes anos foi necessário fazer ajustes nos critérios de avaliação (níveis de leitura) e incluir uma meta mínima (frases simples), assumindo-se o Projeto como uma ação de inclusão. Esta meta mínima era utilizada para decidir se o aluno poderia ser desligado do apoio, decisão tomada coletivamente. Participavam dela a professora do projeto, a de sala, a coordenação e em alguns casos até a supervisão com a recomendação de ouvir também o próprio aluno. Variavam conforme a situação da escola. Se toda a demanda de atendimento estava contemplada, mesmo após atingir a meta mínima o aluno poderia permanecer no Projeto. Entretanto se havia mais casos esperando atendimento, a orientação era utilizar as metas e fazer os desligamentos.

O estabelecimento de metas mínimas foi necessário para controlar a tendência ao excesso de encaminhamentos. Isso foi feito a partir de uma discussão intensa com os professores de sala.

Sendo o PLL uma ação de inclusão, não é de estranhar que sua meta mínima situe-se abaixo daquela nacionalmente proposta pelo SAEB para a quarta série e identificada na Prova Brasil como “a leitura compreensiva de textos curtos”.

Do ponto de vista das decisões internas relativas à aprovação e reprovação, a concordância com tais metas implica em uma escolha entre três possibilidades: aprovação incondicional, aprovação condicionada à existência de apoio, ou reprovação, onde o serviço de apoio não existe.

A cada final de ano, é necessário decidir, caso a caso, se o apoio individualizado deve prosseguir no ano seguinte. É necessário interrompê-lo, quando a meta mínima for atingida, pois inflacioná-lo corresponde a inviabilizá-lo.

Para a população atendida, na qual figuram deficientes intelectuais, motores, sensoriais, etc. é preciso estender o prazo para os nove anos do Ensino Fundamental.

Nosso trabalho constatou ainda que, para os deficientes mentais, motores, sensoriais, etc. é preciso estender o prazo e/ou aumentar substancialmente a frequência das sessões de apoio. Não sabemos ainda se, nestas condições, será possível levar crianças com síndrome de Down, com deficiência mental profunda, a se tornarem leitores em nove anos. A resposta a esta pergunta

envolve mais investigação, em forma de pesquisa longitudinal e acompanhamentos individualizados de vários anos.

- Desenvolvimento de formas de registro

O desenvolvimento de formas de registro suscetíveis de serem realizadas em poucos minutos foi decisivo para o avanço do trabalho. Bem registrada cada atividade de ensino de leitura se torna uma atividade de avaliação. O acompanhamento minucioso do progresso foi possibilitado, por um registro que assinala, em cada sessão, como foi a leitura, e coleta uma amostra de escrita. A professora anota o livro lido com a criança, e assinala, no denominador de uma fração o seu grau de dificuldade, numa escala de 1 a 5 que acompanha o critério proposto atrás: N 1 para livros de imagens; N 2, livros com apenas palavras (alfabetários); N3, pequenas frases; N4, um ou dois parágrafos por página e N 5, textos sem imagens. Esta classificação (dos textos, não dos leitores, repetimos) grosseira como é, permite dar uma idéia clara da evolução da dificuldade enfrentada pelo leitor. O numerador da fração, assinala o tipo de leitura: imagens, palavras, frases. Diante da notação: imagens/2, sabemos que a criança “leu” as imagens de um livro simples; palavras/3 indica a leitura de algumas palavras contextualizadas, em um livro com mais texto; frases/4 é um indicador de leitura muito animador, corresponde a um bom grau de amadurecimento.

As amostras de escrita são mais simples: registra-se a versão espontânea, antes da ajuda (zona real) e, quando possível, as etapas até a chegada, com ajuda, à versão convencional da palavra. A quantidade de ajuda necessária mede a zona proximal da criança. Por exemplo o aluno José Martinho escreveu: QUIOL para (cavalo). Fichas José Martinho, página 97.

Recebendo as letras necessárias: CAVAOL. Esta produção mostra que ele se beneficiou bastante da ajuda.

Reescrever a palavra, depois de ver sua versão convencional que é desmontada.

Este tipo de registro é precioso, pois informa tanto sobre a zona real (hipótese de escrita) quanto sobre a zona proximal (capacidade de absorver a ajuda) e garante a chegada à versão correta da palavra. É simultaneamente avaliação e ensino.

Em um terceiro campo da ficha que desenvolvemos, a professora anota comentários e reações da criança, e por aí é possível acompanhar mudanças em sua atitude.

Os registros, suscetíveis de serem feitos em poucos minutos, ainda durante a sessão, são datados e numerados, de modo a tornar possível comparar os progressos ocorridos entre a primeira



e a última sessão. Tem-se uma estimativa da velocidade da aprendizagem, que permite alguns prognósticos, embora a regra geral seja a aceleração da velocidade.

Este tipo de registro resume em uma página vinte sessões. Na maioria dos casos, elas são semanais resultando em uma média de trinta a quarenta por ano. Cada ano fica assim compactado em duas folhas, o que permite acompanhar facilmente o trabalho ao longo de dois ou três anos, usualmente o tempo máximo.

#### - Avanços estruturais

Entre os avanços relativos à estrutura material e humana do PLL, figuram a implantação do professor orientador de sala de leitura nas escolas, a ampliação dos acervos e a produção de material didático (alfabetos ilustrados e letras móveis).

Em 2006, das dezessete escolas de ensino fundamental, onze contavam com este profissional, que tanto veio atender à demanda de atendimentos individualizados, quanto dinamizar a leitura na escola. Vale a pena enfatizar que participaram de processo seletivo, redigiram propostas de trabalho, participaram de formações e a maior parte integra o PLL desde 2002. Não são meros professores “readaptados”, isto é, incapacitados para o trabalho de sala de aula. A presença do “professor orientador de sala de leitura<sup>1</sup>” (POSL), trouxe maior estabilidade e qualidade ao trabalho, garantindo que este não seja interrompido por falta de professores, como aconteceu em 2005, em uma escola.

Em 2002, nas estantes predominavam os livros didáticos. Nos cinco anos de trabalho houve um aumento expressivo dos livros de literatura, embora ainda insuficiente.

#### - Refinamento e ampliação da seleção de livros para o acervo das escolas

Conseguimos adquirir um repertório de títulos capazes de encantar os leitores iniciantes pela qualidade do texto e das imagens.

Nos atendimentos que realizávamos pessoalmente, íamos “munidas” de alguns livros, em geral selecionados<sup>2</sup> com base em dois critérios: sedutores e “desassustadores”. Entre os sedutores, alguns se mostraram sempre infalíveis: *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque), *A Bruxa Salomé* (Audrey Wood e Don Wood), *Contos de Enganar A Morte*(Ricardo Azevedo). *Você troca?, Não*

<sup>1</sup> Denominação utilizada na rede municipal de acordo com o Plano de Carreira do Magistério.

<sup>2</sup> Estes títulos foram incluídos no kit de material entregue a cada aluno, a partir de 2005 (anexos)

*Confunda e Assim, Assado* (Eva Furnari), eram muito úteis para “desassustar” e assim conseguir participação na leitura. O “Livro da Com-fusão” de Ilan Brenam também se revelou poderoso na conquista de leitores.

Oferecemos também textos incluídos do ponto de vista étnico (“*Menina Bonita do laço de Fita*” (Ana Maria Machado), *Ifá o Feiticeiro* (Reginaldo Prandi), entre outros; escolhíamos ilustrações onde aparecessem “lindas princesas negras, figuras negras de poder.

- Produção de uma bibliografia temática

A equipe de professoras elaborou coletivamente bibliografias temáticas. Tratava-se de lista com sugestões de títulos, em geral presentes nos acervos das escolas, para atender a interesses específicos das crianças. Sua elaboração surgiu a partir da discussão dos casos considerados mais desafiadores. Procurávamos responder a perguntas como: O que você lê para um menino que só gosta de futebol? Que só quer histórias bíblicas? Que se acha feio? etc. Este trabalho acabou resultando em outros benefícios: as professoras passaram a conhecer melhor o acervo da própria escola e algumas vezes estimulou a trocas de títulos entre as escolas. Outro efeito foi identificar títulos que eram sucesso de público e crítica, que passaram a fazer parte do repertório das professoras tanto para leitura no Projeto quanto em sala de aula.

- Produção de materiais didáticos

Os jogos alfabetizadores disponíveis no mercado, em sua maioria, têm problemas de várias ordens. Em geral contemplam apenas as maiúsculas de imprensa, apresentam imagens de má qualidade ou ambíguas, outros supõem conhecimento ao invés de produzi-lo.

Ao longo dos cinco anos, a equipe de Embu produziu vários jogos. A experiência mostrou que o material mais útil eram as letras táteis, utilizadas no “jogo do cego”, e as letras móveis, para a escrita de palavras. A dificuldade em encontrar minúsculas e o alto custo, fez com que criássemos “tecnologia própria”, isto é, fizemos placas de silk screen com os alfabetos maiúsculo e minúsculo de imprensa, que “silkávamos” em placas de EVA.

A produção de um alfabeto ilustrado, o *alfabetário Panayótis*, especialmente para o Projeto, se mostrou muito útil. Era um livro “bilíngüe”, com uma imagem cuidadosamente selecionada para cada letra do alfabeto. Tivemos a sorte de contar com um artista profissional, que generosa e pacientemente se dispôs a fazer desenhos simples e submetidos à prova para verificar sua

clareza. Obtivemos assim uma seqüência de imagens de baixo grau de ambigüidade, assinadas de uma em uma, por um artista profissional. Usávamos como livro e também para montar jogo de memória.

- Ampliação da presença da leitura de textos literários em sala de aula

Os depoimentos e relatos disponíveis evidenciam a ampliação da leitura de textos literários. O espaço e encorajamento dados, ao longo dos anos, para isso, assim como a melhoria do acervo das escolas, fez com que muitos professores passassem a ler mais histórias e poemas para a meninada, assegurado a todos crianças e professores o direito à literatura.

- Construção de modelos para a formação em serviço focada em estudos de caso

A utilização dos estudos de caso, como já foi dito, revelou-se excelente estratégia de formação. Fornecíamos variados modelos de atuação, a maioria deles selecionados entre os melhores relatos da própria equipe e ao mesmo tempo, deixando sempre clara a possibilidade de ajustes e aperfeiçoamento. “Imitem, melhorando”, dizíamos. Este procedimento tendia a criar uma rede de cooperação, pois, tratava-se de melhorar a vida de pessoas, e não apenas resolver problemas teóricos.

- Formação de entendida como ampliação cultural global, e não apenas tecnicismo pedagógico.

Baseada em procedimentos metodológicos articulando teoria e prática e vivências estéticas compostas por: leituras literárias compartilhadas, leitura de imagens de arte, filmes, oficinas de arte e dança.

Ao lado (na verdade, antes) da discussão dos casos, durante os encontros, compartilhávamos com a nossa equipe de professoras o que de melhor encontrávamos em matéria de poemas, crônicas, contos curtos, reproduções de quadros e fotografias, cinema. A visita à Pinacoteca do Estado, para conhecer o primoroso serviço destinado aos públicos especiais foi proporcionada a nosso pedido à equipe pela SME. Tínhamos levado uma menina deficiente visual anteriormente, e ela recebeu atenção exclusiva da equipe da Pinacoteca, que lhe ofereceu a possibilidade de travar conhecimento tátil e motor com várias telas de Tarsila do Amaral, Volpi, Portinari, etc.

- Compreensão da necessidade de espaços de atenção individualizada na escola

Por fim vale mencionar um resultado importante da experiência de Embu que é o rompimento das resistências tradicionais da escola em relação ao atendimento individualizado, facilitado pela percepção do projeto como uma ação de inclusão. A paisagem escolar começou a exibir a visão, antes rara, de adultos dando atenção a uma só criança.

## 8. Considerações finais: lições do Projeto Letras e Livros no Embu

*O mosquito escreve*

*O mosquito pernlongo trança as pernas, faz um M,  
Depois treme, treme, treme, faz um O bastante oblongo, faz um S.  
O mosquito sobe e desce. Com artes que ninguém vê, faz um Q, faz um U e faz um I.  
Esse mosquito esquisito cruza as patas, faz um T.  
E aí, se arredonda e faz outro O, mais bonito.  
Oh! já não é analfabeto esse inseto, pois sabe escrever seu nome.  
Mas depois vai procurar alguém que possa picar, pois escrever cansa, não é, criança?  
E ele está com muita fome.*

*Cecília Meireles*

Escrever esta dissertação significou enfrentar desafios. Como relatar e sintetizar em alguns milhares de palavras e algumas imagens uma experiência intensamente vivida durante cinco anos, um pequeno pedaço da história da educação no Embu? Até que ponto isto é possível? Quais aspectos merecem destaque, o que é e o que não é essencial? Exigiu grande esforço a separação entre o PLL objeto de pesquisa e o PLL ação.

Uma pesquisa não pode se contentar em apenas descrever a experiência, por mais rica que esta seja; é necessário identificar relações causais, conceitos, premissas que contribuam para o avanço da discussão e aperfeiçoamento das ações de transformação.

*(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, P.186) grifos meus*

Este trecho do poderoso texto “O direito à literatura”, de Antonio Candido (2004) expressam a essência do Projeto Letras e Livros. A literatura é simultaneamente objetivo e substância. (...) ensinar a ler não é uma questão metodológica, formal, e sim substancial. (...) a solução que buscamos é literária e não metodológica ou didática. (Dantas, H, 2004).

A minha difícil tarefa neste final é avaliar o quanto estes princípios e pressupostos do trabalho se transformaram efetivamente em ações.

A experiência do PLL mostrou que para assegurar o direito à literatura a meninos e meninas era necessário garanti-lo aos professores, já que o trabalho é essencialmente mediação. Foi preciso formar professores leitores, conhecedores e apreciadores de literatura e também dos processos de aquisição da leitura e escrita, capazes de entender que ajudar é ensinar. Capazes ainda de preparar um ambiente povoado de livros de qualidade literária e lingüística e criar um clima de aconchego propício à construção de vínculos. Essas se revelaram as condições necessárias para que um adulto leitor experiente realize uma boa mediação entre a criança aprendiz e a leitura.

A literatura tece o trabalho, ela é coração, sangue, mas precisa do corpo do leitor para acontecer. A mediação transfere o vínculo da pessoa para os livros que representa. Não é suficiente, apesar de essencial, um espaço apenas repleto de bons livros; é preciso a presença de um intérprete/interpretante na formação de leitores, como aponta Emilia Ferreiro (2002).

Na experiência do Embu, o fato de uma criança participante do PLL aceitar prontamente ler com um adulto desconhecido, mostra que a mediação havia sido bem sucedida e que o vínculo com o educador, de fato se transportara para os livros. As várias experiências de aconchego e cooperação haviam sinalizado que ler junto seria uma situação tranqüila *de ampliação das possibilidades de felicidade*.

Ações da SME como a inclusão no kit de material individual de um título de literatura infantil e juvenil; o aumento da qualidade e da quantidade de livros de literatura nas escolas; os espaços de leitura das escolas terem ficado mais atraentes e acolhedores são desdobramentos do PLL que contribuíram para a garantia do direito à literatura, para a efetivação da leitura como *ocupação felicitaria*. Os registros de situações de leitura em voz alta que resultaram no filme “Leitura em voz alta: possibilidades”, mostram momentos de alegria produzidos em alunos e professores graças à literatura e aos vários leitores e leitoras inspirados como expressam os olhares atentos e brilhantes acompanhando o leitor entusiasmado (José, lendo Lygia, Cecília, Chico, para os alunos de cinco escolas municipais), a alegria de Matheus exclamando: “*Eu já estou lendo, né professora!*” O encantamento da resistente Cleuza com as histórias de Câmara Cascudo.

O trabalho dependia de uma determinada qualidade humana de relação interpessoal, permeada pela cooperação e cumplicidade entre alunos e educadores, formadoras e professoras. Havia apoio e o respeito devido a profissionais, orientado pelos lemas “sugerir, não criticar”; “compreender para melhor atender”.

A formação contínua em serviço, concomitante ao trabalho, caracterizada por estudos teóricos postos a serviço da prática cotidiana era alicerçada pela ampliação do repertório cultural e estético, assim como pela troca de experiências a partir de estudos de caso exemplares.

Frente a pergunta colocada: como a escola pode realizar integralmente a sua missão de formar leitores? O projeto fortaleceu a hipótese de que isto só será possível criando condições para apoio individualizado.

Algumas questões permanecem em aberto: quando é necessário o trabalho individual extraclasse? Como determinar a duração do apoio para cada criança? O que podemos fazer para reivindicar que este tipo de acompanhamento seja permanente ou se estenda pelo tempo necessário?

Estas perguntas mostram a necessidade de pensar e repensar as metas do projeto e as da sala de aula, que não podem ser estabelecidas “intra-muros”, pois a escola deve contas à sociedade.

O que significa ser leitor aos 11 anos, ou aos 15, dois momentos terminais do ensino fundamental? Ter uma experiência leitora que lhe permita usufruir da cultura literária juvenil disponível na sociedade? Ler e apreciar Lobato, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Harry Potter, entre outros? Se esta for a resposta, poderíamos dizer que ela é dada pelos autores, e se decide no plano literário. Seria esta uma meta universalizável, acessível a cem por cento da população? A incidência de deficiências é da ordem de 10% (OMS). Não parece realista imaginar que uma deficiência mental profunda permita esperar tanto. Será necessário pensar em metas diferenciadas? Ou em uma meta mínima, considerada de inserção social? No Embu, a inclusão efetiva é muito recente (e como os dados mostram, ainda não é total) e mal foi superada a etapa de simplesmente acolher as crianças com necessidades especiais. Existem também inclusões não identificadas (sociais, retardos mentais, dificuldades psicológicas). A prova Brasil de 2005 utilizou como meta para a quarta série a compreensão de textos de literatura infantil, e realizou uma avaliação que mede efetivamente compreensão e não memória. Ela não enfrentou, porém, o problema da inclusão, e ficamos diante do paradoxo: educação inclusiva, avaliação excludente.

Outra questão que se coloca para o Projeto é sua adequação aos nove anos do ensino fundamental atual. Para os cinco primeiros será adequado propor apenas a leitura de imagens, letras, nomes próprios, palavras, frases? Apresentadas simultaneamente, sem dúvida, mas propostas como metas parciais para cada ano? A experiência do PLL evidencia a necessidade de definir critérios simples e objetivos que indiquem rapidamente quando o apoio será necessário. Se ao final do segundo ano do ensino fundamental os alfabetos de imprensa não estiverem dominados, por exemplo, a ação individual seria imediatamente exigida; e assim por diante.

A necessidade de explicitar a leitura de letras causa estranheza. Entretanto, o estudo da prática do PLL mostrou que a quase totalidade das crianças encaminhadas pelos professores, no segundo ano, não conheciam todas as letras de imprensa. Sua aprendizagem parece constituir uma tarefa atribuída tacitamente à Educação Infantil, e não costuma ser refeita no ensino fundamental. É lamentável que isto ocorra, considerando a facilidade com que podem ser ensinadas, usando jogos.

Uma outra questão ainda sem solução satisfatória é a quantidade de atendimentos. Se a formação e a supervisão garantiram, na maioria dos casos, a qualidade do trabalho, o número de sessões ficou quase sempre aquém do necessário, devido à instabilidade da equipe. A solução deste problema depende de medidas administrativas, entre elas garantir professores de sala de leitura para cada escola em tempo integral; além disso, seriam necessários dois professores por sala nos primeiros anos. O que torna necessário o entendimento por parte dos gestores de que a organização escolar deve pressupor a existência de mais professores do que salas.

Em relação ao percentual de encaminhamentos, ao longo dos anos, foi possível observar, uma média em torno de 15 a 20%, por série. Destes, por sua vez, coincidentemente 20% dos casos apresentavam maior dificuldade. Este índice pôde ser utilizado para antecipar uma demanda de atendimentos diários para 20% da população do PLL, sendo que para os demais 80% um encontro semanal se mostrou suficiente. Isto revela o valor de uma análise quantitativa a serviço da qualidade do trabalho.

Tendo em vista a perspectiva cada vez mais próxima da escola de tempo integral poderíamos inferir que seria recomendável que os atendimentos se acrescentassem e não se sobrepusessem ao horário normal de aula.

A análise da experiência do PLL no Embu aponta um caminho efetivo para o enfrentamento do desafio da formação inicial de leitores. Casos como o das alunas Paula e Cleuza, relatados no capítulo V, entre outros, demonstraram empiricamente o que de início era apenas um imperativo ético. Apesar da substancial diminuição do percentual de alunos não alfabetizados de 20%, para 2,6%, ao longo dos anos, não foi possível chegar à meta do “nenhum a menos”. Ela talvez se constitua em mais um daqueles “impossíveis necessários” tão úteis para empurrar os limites sempre mais para frente.



## 9. Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.
- BELINTANE, Claudemir. *Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p. 261-277, maio/ago. 2006.
- BELINTANE, Claudemir. *Matrizes e Matizes do oral no ensino da escrita*. In **Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara-SP, v.9, nº 1, 23-45, 2005.
- BELINTANE, Claudemir. **Adivinha, leitura e desejo**. São Paulo: Cortez, (2006) (prelo).
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- BORGES, Jorge Luis. *O livro*. In **Obras completas de Jorge Luis Borges**, volume 4. São Paulo: Globo, 1999.
- BRASIL (SAEB). Resultados do SAEB. Junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov/basica/saeb/default.asp>
- BRENNAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CAMARGO, E. e DANTAS, H. – *Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?* In **Alfabetização Hoje**: São Paulo: Cortez, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CERTEAU, Michel. *Ler: uma operação de caça*. In **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger.(org.). *Do livro à leitura*. In **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- , SP, julho de 2005.
- CONTOCANI, Alexandra e DANTAS, Laura. Texto enviado para inscrição no Prêmio Além das Letras, Embu, SP, 2004.
- CONTOCANI, Alexandra e DANTAS, Laura. *Nenhum a menos*. In **Revista Avisa Lá**, SP, julho de 2005.

- CONTOCANI, Alexandra e DANTAS, Laura. *Em busca de Nenhum a menos: o Projeto Letras e Livros em Embu das Artes*. Texto publicado nos **Anais da Semana de Educação de 2006**.
- DANTAS, Heloysa – *Nenhum a menos - A experiência de Embu das Artes*, mimeo, Embu, 2004.
- DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**, São Paulo: Manole, 1990.
- DARNTON, Robert. *História da leitura*. In BURKE, Peter(org). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- DIAS, Marina Célia Moraes. Saberes essenciais do educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas. Tese de doutorado, FEUSP, 1997.
- DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRO, Emilia. *Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças*. In **Piaget - Vygotsky – Novas contribuições para o debate**. São Paulo, Ed. Ática, 2002.
- FREIRE, P. – **A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Vol 1 e 2. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras SME – nº 4 julho 2001*. Textos subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da rede municipal de Educação de Campinas/Fumes.
- Legislação complementar e notas remissivas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Amarílis Simões Serra Sérgio. [et al]. São Paulo: EPU, 2001.
- LERNER, Delia. **Ler na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Luiz Carlos.(org.). *A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LOBATO, Monteiro. Os livros fundamentais, In **A onda verde – SP**: Brasiliense, 1961.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MARÍAS, Julián. *As ocupações felicitarias e sua história*. In **A felicidade humana**. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais*. In **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, Portugal, 1992.
- NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- PARO, V.H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Editora Giordano, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1991.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Lisboa: ASA Editores, 1998.
- PEREIRA, Fábio Hoffmann. Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero. Dissertação de mestrado. FEUSP, São Paulo, 2008.
- OLSON, D & TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1996.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro; Record, 2006.
- ROSENTHAL e JACOBSON. R e L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In **Introdução à psicologia escolar**, PATTO, Maria Helena Souza (org) São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1981.
- SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito. A epistemologia de Michel Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. – (Coleção ensaios transversais).
- SNYDERS, G. **Alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TRINDADE, Raquel. **Embu: Aldeia de M'Boy**. São Paulo: Noovha América, 2003.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## 9.1 Documentos oficiais

Planejamento escolar 2002 – Democratizando o acesso, a gestão e o conhecimento, Estância Turística de Embu, 13, 14 e 15 de fevereiro.

Planejamento escolar 2004 – Democratizando o acesso, a gestão e o conhecimento, Estância Turística de Embu, 25, 26 e 27 de fevereiro de 2004.

## 9.2 Bibliografia geral

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo. Hucitec, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**, tradução Reginaldo de Moraes, São Paulo, Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**, São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação* in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v31, n3. p.483-502, set-dez. 2005.

GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se: os processos criativos da arte para a infância**. , dissertação de mestrado, FEUSP, 2008.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**, tradução de Carlos Rizzi, São Paulo, Editora Summus, 1980.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad**. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo, Editora Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Livros infantis como pontes entre gerações**. D.O. Leitura/Abril 2003

MACHADO, Ana Maria. **Balaio: livros e leituras**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**, São Paulo: Ícone, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação docente. in **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n3. p. 521-539, set-dez. 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**, São Paulo, Editora Contexto, 2007.

STEINER, George. **Extraterritorial – A literatura e a revolução da linguagem**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

### 9.3 Literatura/literatura infanto-juvenil

AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**, São Paulo, Editora Ática, 2006.

BONAVENTURE, Jette. **Variações sobre o tema mulher**. São Paulo: Paulus, 2000.

BRENMAN, Ilan. **O livro da Com-fusão**, ilustrações Fê. São Paulo: Brinque Book, 2004.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**, ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro, José Olympio, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASCUDO, Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

COUSINS, Lucy. **A casinha da Ninoca**, São Paulo, Editora Ática.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade: prosa seleta**: volume único/selecionadas pelo autor. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade: poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

ANDRADE e SILVA, Waldemar de. **Lendas e mitos de índios brasileiros**, ilustrado com 25 pinturas de Walde-Mar de Andrade e Silva. São Paulo: FTD, 1999.

- FURNARI, Eva. **Assim Assado**. Ilustrações da autora. São Paulo, Editora Moderna, 2003.
- DAHL, Roald. **As Bruxas**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000.
- FURNARI, Eva. **Você Troca?** Ilustrações da autora. São Paulo, Editora Moderna, 2002.
- GOFFIN, Josse. **Ah!** Bruxelles, Belgique, Réunion des Musées Nationaux, 2003.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina; O primeiro livro de cada uma de minhas vidas*. In **Clarice Lispector** por Emanuel Brasil. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- LOBATO. Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo, Brasiliense, 1958.
- LOBATO. Monteiro. **Contos de Grimm**. Tradução e adaptação. São Paulo, Brasiliense, 1958.
- LOBATO. Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações de André Lê Blanc. São Paulo, Brasiliense, 1958.
- LOBATO. Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo, Brasiliense, 1960.
- LOBATO. Monteiro. **Memórias da Emília**. Ilustrações de André Le Blanc. São Paulo, Brasiliense, 1965.
- LOBATO. **Os doze trabalhos de Hércules**. (1º e 2º tomo). Ilustrações de J.U. Campos. São Paulo, Brasiliense, 1959.
- MACHADO, Nilson José. **Bichionário**; ilustrações Dulce Osinski. Curitiba: Editora Braga, 1995.
- MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**, ilustrações de Nelson Cruz, São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**, ilustração Claudius, São Paulo: Editora Ática, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1979.
- MACHADO, Regina. **A formiga Aurélia**, São Paulo, Editora Companhia das Letrinhas, 1998.
- MARINHO, João Carlos. **Gênio do Crime**. Ilustrações Mauricio Negro. São Paulo: Editora Global, 2005.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**, ilustrações de Thais Linhares, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2002.

- MORAES, Vinicius. **A arca de Noé: poemas infantis**: ilustrações de Marie Louise Nery, Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- MORLEY, Helena. **Minha vida de menina: cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX**, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1988.
- NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Ilustrações de Marie Louise Nery, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1987.
- NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. Ilustrações de Regina Yolanda, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1999.
- PAES, José Paulo. **É isso ali**. *Rio de Janeiro*, Salamandra, 1993.
- PAES, José Paulo. **Lé com Crê**. Ilustrações Alcy, São Paulo, Editora Ática, 1996.
- PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**, ilustrações Luis Maia, São Paulo, Editora Ática, 1990.
- PAES, José Paulo. **Vejam como eu sei escrever**, ilustrações Alex Cerveny, São Paulo, Editora Ática.
- PAMPLONA, Rosane. **A princesa que tudo sabia... menos uma coisa**. São Paulo: Brinque Book, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Ilustrações de Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- QUINO. **Toda a Mafalda**, Lisboa; Publicações Quixote, 1987.
- ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**; ilustrações de Elisabeth Teixeira, São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma idéia**; ilustrações de Walter Ono: São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
- SCIESZKA, Jon. A verdadeira história dos Três Porquinhos por A. Lobo, tal como foi contada a Jon Scieszka; ilustrada por Lane Smith; tradução Pedro Maia, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.
- UNGERER, Tomi. **Os três ladrões**, tradução Gian Calvi; Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1994.
- WOOD, Audrey e Don. **A Bruxa Salomé**. Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo: Editora Ática, 2005.

WOOD, Audrey e Don. **O rei bigodeira e sua banheira**. Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo: Editora Ática, 1992.

WOOD, Audrey e Don. **Rápido como um gafanhoto**. São Paulo: Editora Brinque Book, 1982.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1993.

#### 9.4 Imagens

ESCHER, M.C. Gravuras e desenhos. Prefaciado e comentado por M.C. Escher. Moebius Band II, Drawing hands e Relativity. Holanda, TASCHEN, 2002.

GOGH, Vincent van. *O quarto em Arles e Dr Gachet*. In **Coleção Folha Mestres da Pintura**. Coordenação e organização Folha de São Paulo; tradução Martin Ernesto Russo. Barueri/SP: Editorial Sol 90, 2007.

KRIEGESKORTE, Werner. **Giuseppe Arcimboldo**. Um mágico maneirista, *O bibliotecário* (1566). Germany, Taschen, 1993.

MEURIS, Jacques. *A perspicácia*(1936); *A casa do Mistério*(1892), *O mês das Vindimas* (1959), in **René Magritte** ; Taschen, 1993.

PORTINARI, Candido. *Mestiço* (1934); *Retirantes* (1944) *Café* (1935), In **Coleção Pinacoteca Caras**

#### 9.5 Filmes

A cor do paraíso. Direção Majid Majidi, Irã

Filhos do Paraíso. Direção Majid Majidi, Irã

A criança selvagem. Direção François Truffaut, 1970

A maçã, direção de Samira Makhmalbaf, 1998

Hurricane o Furacão. Direção de Norman Jewison. EUA, drama

Meu pé esquerdo. Direção de Noel Pearson, Irlanda, 1989, drama.

Nell , direção de Michael Apted, EUA, 1994, drama

Nenhum a menos. Direção de Zhang Yimou, China, 1988, drama.



Pai Patrão. Irmãos Taviani, Itália, 1977, drama.

#### 9.6 Sites consultados

[www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

<http://www.embu.sp.gov.br/>

[http://www.sebraesp.com.br/prefeito\\_empreen/arquivos/6embu.pdf](http://www.sebraesp.com.br/prefeito_empreen/arquivos/6embu.pdf)

<http://www.seade.gov.br/>

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>

<http://www.who.int/es/>

## 10. Anexos