

**Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

***PROGRAMA LER E ESCREVER E O ENSINO DE ATOS DE LEITURA POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL***

**MARÍLIA
2016**

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

***PROGRAMA LER E ESCREVER E O ENSINO DE ATOS DE LEITURA POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre Educação.

Linha 3 - Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

**MARÍLIA
2016**

Silva, Adriana Naomi Fukushima da.
S586p *Programa Ler e Escrever* e o ensino de atos de leitura
por professores do ensino fundamental / Adriana Naomi
Fukushima da Silva. – Marília, 2016.
228 f. ; 30 cm.

Orientador: Dagoberto Buim Arena.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 216-224

1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Programa Ler e
Escrever. 3. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich) - 1895-
1975. I. Título.

CDD 372.4

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

**PROGRAMA LER E ESCREVER E O ENSINO DE ATOS DE LEITURA POR
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na linha *Teoria e Práticas Pedagógicas*

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Orientador: _____

Dagoberto Buim Arena, Livre Docente - Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília

2º Examinador: _____

Stela Miller, Doutora - Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília.

3º Examinador: _____

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Doutora - Faculdade de Educação da Unicamp

Suplentes

Cecilia Hanna Matte, Livre Docente- Universidade de São Paulo

Cynthia Guizelim Simões Giroto, Livre Docente - Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília

Marília, 9 de dezembro de 2016 .

AGRADECIMENTOS

A Seiko Yamashita Fukushima e a Yumico Fukushima, minha avó e minha mãe respectivamente, pelo apoio que me deram ao retornar à cidade de Marília, ainda que tivesse que deixar uma estabilidade empregatícia para arriscar novos vôos acadêmicos.

A Tenório Itiro Fukushima Feliciano da Silva e a Fernanda Yuriko Fukushima da Silva, meus irmãos, por não deixarem de compartilhar comigo os sentimentos fraternos.

A Aline de Novaes Conceição, Sônia Oliveira dos Santos e Erika Cristina Kohle, amigas desde a graduação, por estarem de braços abertos e ao meu lado no meu retorno a Marília.

A Anna Carolina Conceição Targino do Nascimento, amiga de pensionato e para a vida toda, por não deixar de estar perto, mesmo não estando em Marília.

A Vitor Pinto da Silva Boccio, por toda paciência e por não desistir de mim no período mais intenso deste mestrado. Agradeço também por ser meu parceiro em todas as minhas escolhas.

Ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por ter me concedido o apoio financeiro e, por isso, ter contribuído para o desenvolvimento da pesquisa.

À equipe da escola onde foi realizada a pesquisa, em especial à equipe gestora, às professoras e aos alunos por todo apoio, pelas ótimas relações e por permitiram a concretização da pesquisa.

A Stela Miller e Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, membros titulares da banca examinadora, e a Cyntia Guizelim Simões Giroto e Cecilia Hanna Matte, suplentes, por aceitarem participar de um importante momento para mim.

Agradeço ao professor Dagoberto Buim Arena, orientador, por toda paciência, palavras de incentivo, conversas e orientações.

A todos o meu profundo agradecimento e com a certeza de que sem vocês o trabalho não teria alcançado seus objetivos.

RESUMO

Este trabalho relata pesquisa que teve por objetivo geral analisar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do *Programa Ler e Escrever*, implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os objetivos específicos são: compreender as representações, metodologias utilizadas para ensinar a leitura e as práticas de ensino de atos de leitura dos professores, quando eles usam o material do *Programa Ler e Escrever*, especificamente nos três primeiros anos do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Marília; desvelar processos de leitura em seus aspectos, e como os sujeitos se relacionam por meio de sua história e de suas experiências com essa prática cultural; e, por fim, provocar, entre os professores, a reflexão sobre suas práticas e avaliações, uma vez que essas práticas estão diretamente ligadas à formação do aluno leitor. Para isto, à luz do referencial teórico bakhtiano e através de uma pesquisa de tipo etnográfico, os dados foram levantados em duas etapas. A primeira foi o levantamento bibliográfico para orientar as observações da pesquisadora e fornecer elementos teóricos para a análise dos dados. A segunda etapa foi caracterizada pela geração de dados por meio de observações, entrevistas e análise documental com o intuito de encontrar informações mais detalhadas e subjetivas a respeito das atividades praticadas no ensino do ato de ler e compreender essas atividades no contexto da instituição de ensino e das práticas das professoras com a utilização do material do *Programa Ler e Escrever*. Os dados foram gerados em uma escola estadual da cidade de Marília, com três professoras das turmas do primeiro ano ao terceiro ano do ensino fundamental, nos meses de maio a setembro de 2015. Os dados foram transcritos e analisados com base em cinco núcleos temáticos: *Os atos de leitura na sala de aula: entre concepções e ações*, *Gêneros discursivos na sala de aula*, *Os registros de uma forma já superada de escrita no contexto atual da sala de aula*, *Transmissão vocal ou vocalização de histórias*, e *Tarefas e avaliações de leitura na sala de aula*. A análise permitiu verificar que entre as concepções de leitura disponíveis na sala de aula a predominante no ensino dos atos de leitura realizada pelas professoras é a concepção de leitura ligada à área fonológica. O material do *Ler e Escrever*, ainda que defenda o ensino da leitura como atribuição de sentidos, também apresenta propostas que valorizam o valor sonoro das palavras. Nessas condições, as propostas ligadas à área fonológica são as utilizadas pelos professores. Nas demais, as professoras adaptam as atividades de acordo com suas crenças e concepções. De modo geral, é possível concluir que as práticas de ensino, quando envolviam a utilização do *Ler e Escrever*, não seguiam as concepções defendidas nesse material, mas a do professor.

Palavras-chave: Educação. Ensino do ato de ler. Atos de leitura. *Programa Ler e Escrever*. Teoria Bakhtiana.

ABSTRACT

This paper describes research that aimed to analyze the educational processes of the acts of reading by teachers of the first three years of elementary school through the *Read and Write Program*, implemented by the São Paulo State Education. The specific objectives are: understand representations, methods used to teach reading and practices acts of reading of teachers, when they use the material Program Read and Write, specifically the first three years of elementary school a state school in the city of Marília; reveal reading processes in their aspects, and how subjects are related through their history and their experiences with this cultural practice; and, finally, induce, between teachers, reflection and reviews on their practices, as these practices are directly related to the formation of the reader student. For this, the light of Bakhtin theoretical framework and through an ethnographic research, data were collected in two stages. The first was the literature to guide the observations of the researcher and provide theoretical elements for data analysis. The second stage was characterized by the collection and generation of data through observations, interviews and document analysis in order to find more detailed and subjective information about the activities practiced in teaching reading and understand these activities in the context of the educational institution and practices of teachers using the material *Read and Write Program*. Data were collected at a state school in the city of Marília/ SP, with three teachers of the classes of the first year to third year of elementary school in the months of May to September 2015. Data were transcribed and analyzed based on five themes: *The acts of reading in the classroom: between ideas and actions*, *Discursive Genres in the classroom*, *The records in a way already overcome written in the current context of the classroom*, *Voice transmission or vocalization stories and Tasks and reading assessments in the classroom*. The analysis shows that between concepts of reading available in the classroom, the prevailing teaching of the acts of reading done by the teachers is reading conception linked to phonological area. The material of *Read and Write*, even to defend the teaching of reading as an attribution of meaning, also makes proposals that value the sound value of words. Under these conditions, the proposals related to phonological area are used by teachers. In the other, the teachers adapt activities according to their beliefs and conceptions. Overall, we conclude that the teaching practices when involving the use of *Read and Write*, did not follow the ideas defended in this material, but the teacher's.

Keywords: Education. Teaching the act of reading. Acts of reading. Read and Write Program. Bakhtin theoretical framework.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem do site do Programa Ler e Escrever	37
Figura 2: Imagem do site do Programa Ler e Escrever	38
Figura 3: Imagem do site do Programa Ler e Escrever	40
Figura 4: Imagem do site antigo do Programa Ler e Escrever	41
Figura 5: Imagem do site EducaVÍdeosSp	42
Figura 6: Imagem da contracapa do caderno <i>Coletânea de Atividades - 1º ano</i>	44
Figura 7: Imagem da página das informações bibliográficas disponível no caderno <i>Coletânea de Atividades - 1º ano</i>	45
Figura 8 Imagem da página da carta ao aluno disponíveis no caderno <i>Coletânea de Atividades - 1º ano</i>	45
Figura 9: Imagens da atividade disponível no caderno <i>Coletânea de Atividades - 1º ano</i>	47
Figura 10: Imagem da descrição da equipe de coordenação, elaboração e revisão disponível no caderno <i>Coletânea de Atividades - 1º ano</i>	48
Figura 11: Imagem da carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo disponível no caderno <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano</i>	50
Figura 12: Imagem da carta da equipe CEFAI disponível no caderno <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano</i>	51
Figura 13: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano</i>	53
Figura 14: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 2º ano</i>	58
Figura 15: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor- 3º ano</i>	63
Figura 16: Imagens de textos disponibilizados pela professora	73
Figura 17: Imagem do Caderno do Aluno do livro didático do Programa Ler e Escrever.....	79
Figura 18: Imagem da poesia <i>João e Maria</i>	86
Figura 19: Imagem do texto informativo disponibilizada pela professora.....	91
Figura 20: Imagem do poema <i>Pipocas</i> disponibilizada pela professora	99
Figura 21: Imagem do <i>Ler e Escrever: coletânea de atividades – 3º ano do Programa Ler e Escrever</i>	105
Figura 22: Imagem do <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor 3º ano do livro didático do Programa Ler e Escrever</i>	111
Figura 23: Imagem do Caderno do Aluno do livro didático do Programa Ler e Escrever....	115
Figura 24: Caderno do aluno do livro didático do Programa Ler e Escrever.....	121
Figura 25: Imagem da música <i>O Caderno</i> disponibilizada pela professora.....	128
Figura 26: Imagem do livro didático do Programa Ler e Escrever: <i>Coletânea de Atividades (SÃO PAULO, 2014a)</i>	133
Figura 27: Imagem do Caderno do aluno do livro didático do Programa Ler e Escrever....	135
Figura 28: Imagem do Caderno de Atividades do livro didático do Programa Ler e Escrever	144
Figura 29: Caderno do aluno do livro didático do Programa Ler e Escrever.....	147
Figura 30: Imagem do <i>Guia de Planejamento e Orientações didáticas-Professor 3º ano do livro didático do Programa Ler e Escrever</i>	180
Figura 31: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora.....	191
Figura 32: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora.....	193
Figura 33: Imagem tarefa disponibilizada pela professora.....	194
Figura 34: Imagens da atividade disponibilizada pela professora.....	196
Figura 35: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora.....	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAI	Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
PDF	Portable Document Format
IES	Instituição de Ensino Superior
ME	Ministério da Educação
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFa.	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O DIÁLOGO ENTRE MIM E OS <i>OUTROS</i> : METODOLOGIA DA PESQUISA	17
2. O <i>PROGRAMA LER E ESCREVER</i>	32
2.1. <i>Linguagem e o Programa Ler e Escrever</i>	35
2.2. <i>Site do Programa Ler e Escrever</i>	37
2.3. <i>Coletânea de Atividades</i>	43
2.4. <i>Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor</i>	49
3. OS REGISTROS DE UMA FORMA JÁ SUPERADA DE ESCRITA NO CONTEXTO ATUAL DA SALA DE AULA	69
4. OS ATOS DE LEITURA NA SALA DE AULA: ENTRE CONCEPÇÕES E AÇÕES..	85
5. GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA.....	126
6. TRANSMISSÃO VOCAL OU VOCALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS	152
7. TAREFAS E AVALIAÇÕES DE LEITURA NA SALA DE AULA.....	190
CONCLUSÃO.....	212
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE	225

INTRODUÇÃO

No decorrer da graduação em pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências - câmpus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, participei do grupo de pesquisa que investiga a temática da leitura e da escrita; por isso me interessei em desenvolver investigações nessa área. Com a orientação do professor coordenador do grupo, desenvolvemos em 2012, um projeto com o objetivo de compreender como as práticas de leitura se manifestavam no ambiente escolar. O projeto foi aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e, assim, iniciei as observações na rede pública de ensino. Ao analisar os dados, concluí que entre os atos que podem ser ensinados estavam algumas das chamadas *estratégias de leitura*¹. Também foi possível observar que, embora algumas estratégias tenham sido utilizadas, ainda estão presentes nas escolas as técnicas tradicionais, pelas quais o professor ensina as crianças a decodificar o escrito. Embora no local em que foi realizada a pesquisa, o professor não utilizasse os livros didáticos distribuídos para as escolas, surgiu-me a indagação de como seriam as práticas dos professores, quando usassem manuais desse tipo.

O atual sistema educacional vem apresentando documentos legais e programas que evidenciam a necessidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, com metas bem definidas. A meta número cinco do projeto, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) para os anos de 2011 a 2020 (lei 8.035/2010) e da lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências propõe “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.” (BRASIL, 2014). Além disso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realiza investimentos na área da alfabetização com o objetivo de apoiar professores e escolas com material didático e avaliações. De modo geral, todas essas ações visam a atingir as metas e programas estabelecidos pelo sistema educacional, conforme mencionado anteriormente, sendo intensos os investimentos na área da alfabetização.

¹A expressão *Estratégias de leitura* disseminou-se inicialmente por Isabel Solé ao considerar que estas estratégias são responsáveis pela construção da compreensão durante a leitura. Como estratégias, a autora cita as que podem ser realizadas antes, durante e após a leitura, a título de exemplo, a previsão e a formulação de perguntas. (SOLÉ, 1998). Recentemente a expressão passou a também ser disseminada por Souza e Girotto (2010) a partir de Harvey e Goudvis (2007). De acordo com as autoras, as estratégias que objetivam a compreensão do texto são as de conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Nas escolas estaduais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, são distribuídos materiais pedagógicos do *Programa Ler e Escrever*. Esse *Programa* passou a ser implementado no ano de 2008 por algumas escolas estaduais da região metropolitana da grande São Paulo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2007) e no ano de 2009, por algumas do interior (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008) tendo o objetivo de apoiar e de formar os professores a fim de garantir aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita.

O material pedagógico do *Programa* é composto por um livro de atividades para os alunos com propostas e sequências didáticas de leitura e escrita para serem trabalhados durante o ano letivo. Há também o *Guia de Orientações Didáticas do Professor*, em que constam informações a respeito da faixa etária das crianças, as expectativas, organização e situações de aprendizagens rotineiras para contribuir para o planejamento do professor.

Em razão da envergadura do *Programa*, surgiram algumas indagações a respeito da leitura como temática específica, que orientaram a pesquisa e colaboraram para a elaboração de seus objetivos: como se dá o encontro do professor com o *Ler e Escrever*? O que o professor compreende por leitura está relacionado com a concepção deste material? Como o professor ensina os atos de leitura? De que modo esse *Programa* interfere e conduz as práticas do professor? Essas questões derivam de uma das reflexões feitas por Chartier (1996, p. 77), ao afirmar que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

A respeito dessa afirmação, é possível compreender que a leitura permite aos leitores se apropriar de uma obra de formas distintas, sob o princípio da liberdade, porém essa liberdade pode ser questionada diante de limitações presentes nas práticas de leitura realizadas pelos sujeitos. Isso remete à possibilidade de o *Programa Ler e Escrever* controlar e determinar as relações de professores e alunos com os atos de leitura, e, de certo, modo, limitar as suas ações. Ao tratar dessas limitações, Chartier (1990, p. 25-26), afirma que:

[...] Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo

significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais – chamemos-lhes “tipográficos” no caso dos textos impressos [...].²

Quando o autor faz referência a esse cruzamento, procura apresentar as formas como o mundo é percebido e representado pelos indivíduos. Nas representações, os fatos não se esgotam naquela situação, mas existem intenções, atos e valores que devem ser considerados por estarem relacionados aos atos de leitura. Ao se considerar que a “[...] leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos [...]” (CHARTIER, 1994, p.13), é possível afirmar que nessas práticas há as representações dos interesses, apropriações e conhecimentos presentes no contexto social:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social - como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p.17).

Dessa forma, as influências sociais, determinadas por aquele grupo predominante, podem interferir nas representações dos sujeitos, sejam elas por seus discursos ou por suas práticas. Bakhtin e Volochínov (2012) explicam que o pensamento do sujeito não pode ser analisado sem considerar o meio ideológico. Isso se deve ao fato de que quando o sujeito fala, suas palavras estão contaminadas com as palavras do *outro*, porque

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 137)

Bakhtin (2010, p. 379) também afirma que pelas palavras do *outro*,

² A ortografia foi mantida conforme consta na obra original escrita em Portugal.

[...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Portanto, o discurso do sujeito é carregado de palavras do *outro* que foram apropriadas pela comunicação discursiva entre os sujeitos envolvidos. Nessa comunicação, há um encontro de palavras “E é ele que nos provoca a construir compreensões.” (DIAS, 2014, p. 120). Quando o locutor enuncia,

[...] não são palavras que saem de minha boca, palavras no sentido puramente lexical, mas são posicionamentos, verdades ou mentiras, visões de mundo, e que entram em contradição com outros posicionamentos, outras visões, outros sentidos. Assim esses novos posicionamentos que são agora integrados nessa vivência desse grupo organizado entram em choque e contradição com os elementos anteriores, as posições anteriores, e produzem novas avaliações, novos modos de se colocar diante da realidade. (MIOTELLO, 2014, p. 69)

As vozes do locutor estão prenhes de sentidos apropriados anteriormente e de outros atribuídos no momento da interlocução. Esses processos acontecem continuamente, porque, “[...] esses alargamentos não têm fim.” (MIOTELLO, 2014, p. 69), e “É assim que o humano vai se constituindo. É assim, nesse jogo entre eu e o outro.” (MIOTELLO, 2014, p. 70). Entretanto, não é apenas na presença do outro que acontecerá esse alargamento, mas

Devo procurar a palavra outra, palavra diferente da minha palavra; palavra que vai alargar a minha palavra, modificar minha vivência, meu modo de ver e pensar. A minha atitude é de se colocar na escuta da palavra do outro; escutar o outro que fala comigo enquanto eu falo com ele. Possibilitar que minha consciência se alargue, que esteja preparada para se alargar, pois é assim que o novo sentido vai poder penetrar profundamente dentro de mim, e me dilacerar [...](MIOTELLO, 2014, p. 71)

Será nesse processo que o locutor se constituirá porque “O eu só se constitui quando vai ao encontro do outro em um processo de interação social. É um processo de alteridade onde o eu nunca é o mesmo e se mantém em constante mudança por meio da interação com o outro.” (MARQUES, 2014, p. 33). É importante destacar que “O fato de que o outro me modifica, não quer dizer que eu assumo a mesma postura, ou que tenha as mesmas opiniões

que ele, mas que o que ele diz ou faz, me atinge, me penetra e quando eu falo, não falo mais apenas eu, mas fala o eu alterado pelo outro.” (GOMES, 2014, p. 14). Ou seja, nessa relação não há a apropriação das palavras do *outro* para torná-las próprias sem que seja considerado o que já se vivenciou e no que se acredita. Trata-se de uma relação em que há apropriações, mas que se apresentam pontos de vista discordantes ou concordantes.

O material *Ler e Escrever*, com suas características e conteúdos, está disponível nas escolas como um *Guia*. Também na escola, está o professor, com suas competências, condições e disponibilidade, na condição de quem lê esse material para dele se apropriar, tendo a intenção de agir pragmaticamente em sala de aula. Por essa leitura, o professor tenta estabelecer relações com sua prática, podendo ou não influenciar o ensino dos atos de leitura uma vez que “[...] o modo de pensar e de ensinar do professor é, como sempre, uma das principais chaves para a formação do leitor plural.” (ARENA, 2009b, p.7).

Nesse confronto entre concepção de leitura do professor e concepção de leitura do *Programa Ler e Escrever*, práticas de ensino dos atos de leitura do professor e práticas de ensino dos atos de leitura do *Programa*, houve a necessidade de se investigar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do *Programa Ler e Escrever* para verificar quais as práticas e concepções melhor impactarão a formação dos alunos. Dessa forma, as ideias apresentadas justificam a necessidade de realização de pesquisas como esta aqui proposta no Ensino Fundamental Estadual de Marília, especificamente nos três primeiros anos, período determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para que as crianças estejam alfabetizadas.

Como objetivo geral, busquei analisar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do *Programa Ler e Escrever*. Como objetivos específicos, busquei compreender as representações, as metodologias utilizadas para ensinar as práticas de ensino de atos de leitura dos professores, quando eles usam o material do *Programa Ler e Escrever*. O segundo objetivo é o de desvelar processos de leitura em seus aspectos, e como os sujeitos se relacionam por meio de sua história e de suas experiências com essa prática cultural; e, por fim, que esta dissertação possa provocar, entre os professores, a reflexão sobre suas práticas e avaliações, uma vez que essas práticas estão diretamente ligadas à formação do aluno leitor.

A metodologia escolhida baseou-se em uma abordagem qualitativa, pelo método de pesquisa do tipo etnográfico. A pesquisa contou com dois processos simultâneos e interligados. No primeiro, foi realizado o levantamento bibliográfico por meio de livros, periódicos, dissertações e teses referentes ao tema investigado. No segundo, foi realizada a

geração dos dados por meio da análise documental, observação e entrevistas dialogadas com os professores.

Foram realizadas as observações no ano de 2015, no período da manhã e da tarde, havendo dias em que a observação realizou-se no período de cinco horas por dia, e dias em que ocorreu no período de dez horas, durante três meses. As observações eram feitas na sala das professoras do primeiro ao terceiro ano para compreender o que o professor realizava dentro da sala de aula para atingir o objetivo de que todas as crianças dessa idade finalizassem o terceiro ano sabendo ler, com a utilização, ou não, do material didático distribuído nas escolas estaduais. A indicação das turmas foi feita após uma conversa com o diretor.

Foram feitas também entrevistas com as professoras, com um roteiro que permitisse a formulação de novas questões de acordo com o desenrolar da conversa, para verificar o que elas compreendiam por leitura e também para localizar informações mais específicas e subjetivas a respeito das atividades destinadas ao ensino do ato de ler, das intenções e avaliações de leitura. Desse modo seria possível fazer uma análise da formação do professor, do planejamento e da execução das práticas oferecidas em sala. Além disso, foi feita a análise do documento *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, para nortear as práticas de ensino dos atos de leitura e escrita realizadas nas escolas. O documento foi analisado em diálogo com as práticas de ensino observadas.

Os dados gerados foram transcritos e analisados dentro de núcleos temáticos elaborados com base nos dados gerados. Os núcleos temáticos intitularam-se *Os atos de leitura na sala de aula: entre concepções e ações*, *Gêneros discursivos na sala de aula*, *Os registros de uma forma já superada de escrita no contexto atual da sala de aula*, *Transmissão vocal ou vocalização de histórias* e *Tarefas e avaliações de leitura na sala de aula*.

Antes de trazer a divisão e breve apresentação das seções, faz-se necessário explicar alguns dos termos utilizados nesta dissertação. Quando apresento os diálogos dos alunos, utilizo dos nomes **Aluno s/i. 1**, **Aluno s/i. 2** ou **Aluno A**, variando as letras e números. Essa diferenciação ocorre porque, ao gerar os dados, fiz o registro dos enunciados, mas, em alguns momentos não consegui identificar quem era o aluno, portanto, o nomeei como **Aluno s/i**. No entanto, foi possível, mesmo nessa não identificação, definir que eram vozes diferentes. Dessa forma, utilizo também da numeração, seguindo a forma ordinal, quando reconhecia a voz diferente, mas sem saber quem era a criança. Alguns alunos são identificados por letras pelo fato de eu tê-los identificado com uma letra do nome do aluno. Após a apresentação dos dados gerados nas etapas de observação e entrevista, coloco entre parênteses as palavras OBSERVAÇÃO ou ENTREVISTA e as informações de datas de quando foram realizadas,

em forma de citação, para explicitar aos leitores em qual etapa da pesquisa e em que data isso foi feito. Quando cito algum trecho do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, coloco como autores Bakhtin e Volochínov, porque utilizo a tradução brasileira que considera o livro foi escrito também por Volochínov. Utilizo a palavra *caractere* como indicação de letra ou de outros sinais da escrita, quando me baseio nas concepções de Arena e Bajard. Também utilizo a expressão atos de leitura, porque não é possível ensinar propriamente a leitura, uma vez que ela deve ter o leitor como protagonista. Assim, o que pode ser ensinado são os atos de leitura que foram inventados pelo homem, isto é, os procedimentos que estão de acordo com a concepção de leitura que o professor acredita, utilizados por ele para atribuir sentido ao texto. Por fim, utilizo as expressões *vocalizar* e *oralizar* e sua relação com transmissão vocal para verificar o que realizam as professoras, isto é, se transformam grafemas em fonemas ou realizam a leitura em voz alta com expressão e entonação. Na tentativa de analisar essas situações, inicialmente aponto como transmissões vocais, na concepção de Bajard (2002).

Para cumprir sua função de relatar a pesquisa, este trabalho está dividido em sete seções. O primeiro se intitula “O diálogo entre mim e os outros: metodologia da pesquisa”. Nessa seção, trago meus comportamentos no papel de pesquisadora e os procedimentos que segui para geração e análise dos dados. A segunda seção - “Os registros de uma forma já superada de escrita no contexto atual da sala de aula” - traz discussões da evolução da língua escrita. Apesar de essa evolução ter trazido contribuições para a leitura e escrita mais rápida e menos laboriosa, as práticas desenvolvidas na sala de aula contrariam essa evolução. A terceira seção se intitula “Linguagem e o *Programa Ler e Escrever*”. Aqui há a apresentação do *Programa Ler e Escrever*, dos seus materiais distribuídos na rede pública e informações disponíveis no *site*. A quarta seção tem o título “Os atos de leitura na sala de aula: entre concepções e ações”. Aborda um núcleo temático que organiza as discussões de algumas das concepções de leitura visualizadas no contexto escolar, no material do *Programa* e a defendidas nesta dissertação. Apresento também alguns dados observados em um diálogo com essas concepções de leitura.

A quinta seção, intitulado “Gêneros discursivos na sala de aula”, apresenta a importância de compreender as características dos gêneros discursivos. No diálogo com os dados gerados, observo que os gêneros do discurso não são trabalhados na escola. A sexta seção, “Transmissão vocal ou vocalização de histórias”, apresenta discussões de uma das atividades desenvolvidas com maior frequência na escola, que também necessitam de cuidados, porque podem impactar de forma diferente a aprendizagem dos alunos. A prática discutida é a da transmissão vocal ou da vocalização de histórias. Estaria o professor

realizando transmissão vocal e assim ensinando comportamentos que o leitor pode ter para dialogar com o texto, ou pratica a vocalização de história ensinando que, para ler, é necessário vocalizar? Por fim, o último núcleo temático, que constitui a sétima seção desta dissertação, intitula-se “Tarefas e avaliações de leitura na sala de aula”. Comento duas atividades muito comuns na sala de aula, as tarefas e avaliações, que também necessitam de cuidados e análises, porque podem ser praticadas de forma técnica, sem contribuir para a formação dos alunos. Para finalizar o trabalho, apresento a conclusão, retomando os objetivos e os modos como foram alcançados. No final, trago as referências utilizadas e o apêndice.

1. O DIÁLOGO ENTRE MIM E OS *OUTROS*: METODOLOGIA DA PESQUISA

Em um contexto racionalista, no qual o *eu* é visto como centro das relações humanas, responsável pelas ações e ao mesmo tempo controlador do mundo, essas relações se distanciam constantemente, uma vez que é desconsiderado o mundo sensível do *outro* e os indivíduos guerreiam entre si para alcançar, dominar e superar o posto desse sujeito aparentemente disputado. No entanto, é impossível não considerar a importância do *outro* e de suas relações com ele, o *eu* e o *outro*. É por meio dessa relação que se constituem os processos mentais e comportamentais, conforme aponta Vigotski (2003, p. 201-202):

Quando analisamos a psicologia do homem contemporâneo, encontramos nele tamanha quantidade de opiniões alheias, de palavras alheias e de ideias alheias que não podemos afirmar taxativamente onde termina sua personalidade individual e onde começa a social. Por isso, cada pessoa na sociedade atual, mesmo sem querer, é inevitavelmente porta-voz desta ou daquela classe [social].

Bakhtin e Volochínov (2012) também discutem a influência do contexto social para a formação do homem. De acordo com os autores, “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 125). Dessa maneira, no processo de interação social, há a constituição dos sujeitos que se alternam e se modificam por meio de atitudes responsivas que permitem a constituição de sua singularidade.

Portanto, o *outro* é fundamental para a constituição dos sujeitos. Ele é entendido como protagonista e o *eu* não é quem o controla, o detentor da razão, mas quem, na relação de amorosidade, é alterado positivamente ou negativamente. Nessa relação, no contato com e na escuta do *outro*, o *eu* vai em sua direção, independentemente de quem seja o *outro*; tem a oportunidade de modificar e determinar a sua existência. Para isso, é vital a relação com esse sujeito, para aprender com ele e o valorizar como ser humano, de modo a se colocar em direção dele para que seja alterado o *eu*; para que altere o *eu* por meio de atos dialógicos e responsáveis.

Nessa relação de amorosidade que existirá para o *eu*, haverá a oportunidade de enxergar o *outro* e, assim, se constituir (BAKHTIN, 2010b). Além disso, essa relação será definidora de sentidos constituídos pelos dois sujeitos. De acordo com Bakhtin (2010b, p. 129),

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produzido, somente em correlação com quem ama é possível a plenitude da diversidade.

Dessa forma, há a necessidade da relação de amorização. Amor não definido como sentimento de estar apaixonado, mas no sentido da necessidade de relacionar-se com o outro, de negociar sentidos e possibilidades, descentralizando-se e distanciando-se da visão racionalista do sujeito como centro. (BAKHTIN, 2010b). Ao amar o *outro*, eu o observo de maneira diferenciada, porque o considero junto com o contexto. Passo a analisar esteticamente de melhor maneira, sem agressividade ou rivalidade, e assim crio condições e melhor compreensão da real situação vivenciada.

Essas reflexões talvez permitam o diálogo da teoria utilizada nesta dissertação, com a necessária interação do *outro* com o pesquisador. Considero que a pesquisa deva ser um diálogo constante com todos os envolvidos: os autores a serem utilizados, sujeitos selecionados para pesquisa, orientador, eu, na condição de autora e de quem realizou a geração de dados, e os possíveis leitores deste trabalho.

O interesse da temática dessa dissertação me levou a desenvolver uma pesquisa qualitativa, com método de pesquisa do tipo etnográfico, e a dialogar com os autores que desenvolvem estudos desse tipo de pesquisa. De acordo com André (1995, p. 41), “[...] a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” Além disso, conforme afirma André (1995, p. 30), “[...] esse tipo de pesquisa visa à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” e permite vivenciar o ambiente para compreender “[...] os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Ao discutirem sobre pesquisa do tipo etnográfico, Graue e Walsh (2003) propõem aos investigadores que pensem nos seus sujeitos da pesquisa dentro de contextos específicos e em situações em tempo real, de modo que se retrate a vida na realidade. O contexto, na perspectiva dos autores, é definido como

[...] um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da

interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25)

Portanto, com a definição de contexto, verifica-se a relevância que ele tem para compreender os dados gerados na pesquisa. Na situação vivenciada pelos sujeitos, é possível se deparar com uma riqueza de ocasiões que não se restringem a esse espaço, mas que também envolvem situações do mundo social relacionadas com aquelas vivenciadas no espaço, de modo a influenciá-las. Desconsiderar esse contexto é limitar a compreensão e a riqueza que os dados apresentam; por isso, torna-se relevante realizar a pesquisa dentro dos espaços em que os sujeitos estão situados. Nesse tipo de pesquisa, que considere ser relevante para compreender a temática da leitura com a utilização do livro didático do *Programa Ler e Escrever*, o meu contato com os sujeitos da pesquisa no espaço da sala de aula se tornou fundamental.

Antes, durante, e posteriormente à geração de dados, realizei o levantamento bibliográfico e a leitura desse material já organizado, para que pudesse embasar minhas observações e minhas análises. O levantamento bibliográfico consiste “[...] numa ‘varredura’ do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto [...]” (MACEDO, 1994, p. 13). Dessa forma, no levantamento bibliográfico buscam-se levantar materiais, que podem ser revistas, artigos, livros, dissertações, teses, jornais, a respeito da temática do trabalho. Graue e Walsh (2003) afirmam que a revisão da bibliografia, antes da geração de dados, é importante para que se possa testar empiricamente a teoria estabelecida. Procurei investigar autores que desenvolveram estudos na área da teoria histórico-cultural, a respeito do diálogo, do *outro*, da leitura, dos atos de leitura, tanto em livros, quanto em teses e artigos. Os autores considerados relevantes foram Bakhtin (2010a; 2010b), Bakhtin e Volochinov (2012), Vygotsky (2003), entre outros que dialogam com a temática da teoria histórico-cultural e da dialogia. Além disso, utilizei outros autores que desenvolvem estudos sobre a leitura, como Foucambert (1994; 1997; 2008), Smith (1989; 1999), Bajard (1994, 2002, 2005, 2007), Weisz (2006), entre outros. O processo de revisão bibliográfica continuou durante todas as etapas da pesquisa, como pensam Graue e Walsh (2003), ao afirmarem a necessidade de que essa revisão não se esgota no primeiro momento.

Considere relevante a geração de dados em um ambiente escolar, conforme mencionado anteriormente, para conhecer com maior profundidade a atuação das professoras em sala de aula, suas concepções teóricas e também analisar o documento que embasa a prática do professor, com a utilização do material do *Programa Ler e Escrever*, ou seja, busquei analisar os sujeitos situados em um tempo histórico e em um contexto social. Essa

etapa da pesquisa ficou dividida em três situações: observações, entrevistas e análises dos documentos *Guia de Planejamento e orientações Didáticas - professor alfabetizador* do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental – Ciclo I.

Selecionei uma escola localizada na cidade de Marília-SP, porque o Programa de Pós-Graduação ao qual estou vinculada se localiza nessa cidade e, por esse motivo, teria melhores facilidades no que se refere ao deslocamento para realizar essa etapa da pesquisa. A escola foi selecionada por indicações de professoras substitutas que já tinham lá trabalhado e afirmaram que nela o material do *Programa* deveria ser obedecido prioritariamente. Dessa maneira, com base nessas informações, a pesquisa teria melhores condições para ser feita.

Por ter o diretor da escola me aceito prontamente, propus a ele a indicação de três professoras: uma do primeiro ano, outra do segundo e outra do terceiro, uma vez que o Plano Nacional de Educação tem como meta a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, o que corresponde à faixa etária do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). No dia em que retornei à escola, a coordenadora e a vice-diretora da escola propuseram as salas nas quais poderia realizar as observações. Por suas indicações, foram indicadas a professora **SILMA (1º ANO)** do primeiro ano do período da manhã, **JÚLIA (2ª ANO)** do segundo ano do período da manhã, e **ROSA (3º ANO)** do terceiro ano do período da tarde. Sugeri que uma das turmas fosse do período da tarde para que eu pudesse ficar todo o período na escola, para ganhar mais tempo e realizar outras atividades na função de pesquisadora.

As observações foram feitas nos meses de maio, agosto e início de setembro de 2015, uma vez por semana para cada professora, em dias alternados, no horário das 7 horas às 11 horas e 30 minutos para a turma da manhã, e das 12 horas e 30 minutos às 17 horas para a turma da tarde. Como na escola os alunos tinham aulas de educação física, artes e inglês com professores especialistas, as observações restringiram-se às aulas ministradas pelas professoras previamente selecionadas. Os dias de observação não foram informados para que não acontecessem interferências de planejamento das atividades e comprometessem a autenticidade dos atos praticados.

Nas observações, procurava me sentar nas últimas carteiras ou cantos da sala para não atrapalhar no desenvolvimento das atividades e organização da turma. Além disso, desse local, tinha uma melhor visualização das expressões e atuações da professora e dos comportamentos dos alunos. Nesses momentos, fazia os registros das falas e comportamentos dos sujeitos da pesquisa em um caderno, tirava fotografias de matérias e atividades disponibilizadas pela professora e utilizadas pelos alunos. Além disso, fazia perguntas e

registrava as falas das crianças nesse caderno para conseguir informações específicas a respeito do que eles julgavam ser a leitura e o que era necessário fazer para ler.

De modo geral, o material realmente deveria ser seguido à risca pelas professoras e elas eram cobradas pela direção, não havendo situações comuns em outras escolas onde nem sempre se usa o *Ler e Escrever*. No entanto, algumas professoras estavam um pouco atrasadas com esse trabalho por existir outras demandas de outros materiais didáticos como o de matemática. Assim, em alguns momentos o material não foi trabalhado, mas outras situações de leitura foram desenvolvidas e permitiram que eu pudesse analisar a concepção das professoras, sem ter como referência o *Programa*.

Nessa etapa da pesquisa encontrei alguns problemas que exigiram a alteração do calendário da geração de dados. Inicialmente, no projeto, a intenção era que as observações fossem realizadas nos meses de maio e junho. Porém, no mês de junho verifiquei que a escola teria uma apresentação para a festa junina, quando os alunos deveriam dançar. Para que a dança fosse realizada da melhor forma, haveria a necessidade de ensaio no mês de junho, o que comprometeria alguns momentos da rotina, necessários para minha pesquisa. Além disso, enviei diversos trabalhos para eventos acadêmicos no mês de junho, que me impediriam de fazer as observações nessas datas. Como uma parte do dia ficaria comprometida com os ensaios e em determinados dias eu participaria de eventos, conversei com meu orientador e juntos decidimos que seria melhor adiar a continuidade de geração de dados para o mês de agosto.

Após as férias letivas do mês de julho, retornei à escola e fui informada de que a professora **SILMA (1º ANO)** estaria de licença por quinze dias. Dessa maneira, tive que adiar as observações na sala dela e reformular novamente o calendário e a quantidade de dias nos quais as observações durante a semana seriam realizadas. Além disso, no final do mês de agosto, ao verificar que a quantidade de dias observados com a utilização do material do *Programa Ler e Escrever* não era suficiente, optamos, em nova conversa com orientador, que as observações prosseguissem por mais um tempo, mas, para esse novo período, perguntaria à professora quais dias o material do *Programa* seria trabalhado. No dia 11 de setembro de 2015 finalizei as observações.

Nessa etapa, procurei criar laços com as professoras e os alunos de suas respectivas salas para que pudesse entrar no espaço e ter a confiança dos sujeitos envolvidos. Graue e Walsh (2003) discutem as dificuldades que os investigadores enfrentam para entrar nos espaços escolares. Primeiramente, há uma conversa com o responsável pela instituição que pode autorizar a entrada do pesquisador, entretanto, esse administrador será o sujeito com o

qual menos teremos contato. Serão os professores os sujeitos que teremos que negociar nossa entrada na sala de aula todos os dias, em um processo contínuo, além dos alunos que também fazem parte desse espaço. Portanto, há a necessidade de uma permissão constante e contínua daqueles que se encontram nos espaços das instituições. Na pesquisa desenvolvida por mim, fiz essas negociações diariamente, quando busquei ajudar as professoras nas mais diferentes atividades necessárias para serem cumpridas e auxiliá-las em algumas dúvidas referentes à temática desenvolvida nas atividades. Com os alunos, busquei dialogar e auxiliá-los nas atividades, além de orientá-los para que prestassem atenção às explicações das professoras. De modo geral, foi possível verificar que as professoras e os alunos se relacionaram bem comigo. Elas sempre se propunham a me ajudar e a contar detalhes da vida escolar de cada aluno, problemas enfrentados na sala de aula e as atividades desenvolvidas ao longo da semana. Sem essa interação, os entendimentos dos dados gerados, que tive por meio dessa relação com esses sujeitos da pesquisa, não seriam possíveis se me colocasse apenas na condição de um participante passivo (GRAUE; WALSH, 2003)

A professora do primeiro ano, **SILMA (1º ANO)**, apresenta muita experiência de trabalho na área. Formou-se pelo antigo curso de magistério, em pedagogia e é especialista na área da psicopedagogia. Sua experiência na sala de aula teve início no ano de 1986 e na atual escola ela estava havia oito anos. Suas preferências eram pela área do currículo de português e por alunos com idade até os oito anos, principalmente pelo primeiro ano, tendo vasta experiência profissional com essa idade escolar. Os alunos dessa professora conversavam bastante entre si, mas quando solicitados que prestassem atenção, costumavam ouvi-la pacientemente. Havia, entretanto, alguns casos de alunos que não a respeitavam, por isso havia intrigas com os demais.

A professora do segundo ano, **JÚLIA (2ª ANO)**, tem experiência de quatro anos na área da educação. É formada na área da pedagogia, com experiência na área da educação, primeiramente como professora eventual, e atualmente como professora titular da sala. Participou de cursos anteriormente oferecidos pelo *Programa Ler e Escrever*. A área de conhecimento que tem maior preferência é a da alfabetização, mas tem dificuldades para ensinar as crianças diante dos problemas que as salas numerosas apresentam. Os alunos desta turma eram muito agitados; ela tinha dificuldade em dialogar com eles, e, conforme aponta, havia um aluno que tomava medicamento para controlar seus comportamentos. No entanto, havia outros interessados que tentavam responder a suas perguntas e a participar ativamente das atividades.

A professora do terceiro ano, **ROSA (3º ANO)**, apesar de ter se formado no antigo magistério, exercia a profissão havia pouco tempo e também apresentava formação em nível de graduação em outra área. Apesar de ter feito outra graduação em uma área diferente da educacional, optou por permanecer na educação, principalmente porque o mercado de trabalho seria melhor na cidade de Marília, o que permitiria a sua permanência na cidade. Sua formação como pedagoga é recente, participou do curso de formação oferecido pelo *Programa Ler e Escrever* e também tinha preferência pela área da língua portuguesa. Os alunos dessa turma também eram agitados, mas, quando solicitados pela professora que realizassem determinada atividade e participassem da aula, atendiam às instruções.

Nessa etapa da observação, consegui verificar situações de ensino intencional dos atos de leitura, de transmissão vocal, de utilização do material do *Programa* com o objetivo de desenvolver os atos de leitura e de escrita, de vocalização de histórias, atividades de matemática, nas quais a leitura de problemas matemáticos também estava envolvida, de avaliação, tanto na área da língua portuguesa, como na área de matemática, e diferentes atividades, como a tarefa, que envolviam os atos de leitura.

Como as observações poderiam não retratar as concepções de leitura do professor e sua opinião sobre o material do *Programa*, optei por também realizar entrevistas para encontrar informações mais específicas a respeito da concepção de leitura e do material do *Programa Ler e Escrever*. Graue e Walsh (2003), em suas reflexões sobre pesquisas com crianças, afirmam que para entender os motivos é necessário saber escutar esses sujeitos, respeitar essas vozes e buscar compreendê-las dentro do contexto local e o histórico-cultural mais amplo. Nessa etapa me utilizei das ideias desses autores, e procurei, por meio também da entrevista, escutar os sujeitos, no caso os professores.

De acordo com Medina (1986, p. 8), a entrevista

[...] é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em todos estes ou outros usos das Ciências Humanas, constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Além disso, Lüdke e André (1986, p.36) afirmam que a entrevista é um importante instrumento para buscar “[...] uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.” Dessa maneira, com esse método de geração de dados é possível ter um maior relacionamento com

os sujeitos entrevistados para interagir com eles e conseguir informações individuais não observadas em suas práticas.

As entrevistas foram realizadas nos dias 21 de agosto com a professora do segundo ano, 26 de agosto com a professora do terceiro ano, e no dia 27 de agosto de 2015 com a professora do primeiro ano. Optei por realizá-las nas aulas dos professores especialistas, uma vez que dessa maneira não teria que agendar um horário à parte. Nas aulas dos professores especialistas, elas costumavam realizar seu planejamento e puderam ceder esse horário a mim. Para a entrevista, me utilizei de um roteiro (APÊNDICE) que apresentava questões norteadoras para um diálogo com as professoras. Dessa maneira, realizei o tipo de entrevista que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Portanto, esse roteiro contribuiu para que algumas questões fossem realizadas, mas também possibilitou abordar novas questões conforme dialogávamos. A entrevista com a professora **SILMA (1º ANO)** foi feita na sala de artes, e a da professora **JÚLIA (2ª ANO)** inicialmente seria na biblioteca, mas como as funcionárias da escola iriam limpar o local, alteramos para a sala de vídeo. A entrevista com a professora **ROSA (3º ANO)** ia realizar-se na biblioteca, mas por utilização desse espaço por outras pessoas, trocamos para a sala dos professores, onde outras professoras da escola também se encontravam. Isso trouxe certas limitações para o diálogo entre mim e ela. Para melhor registro de todos os diálogos, optei por me utilizar de um gravador de voz. As professoras permitiram a gravação, ainda que a professora **ROSA (3º ANO)** e **JÚLIA (2ª ANO)** tenham se incomodado com algumas de suas vozes, as quais gostariam de que não fossem registradas. Além disso, com essas alterações de locais, elas se mostraram incomodadas com as interferências e de isso ser registrado no gravador. Apesar dos problemas, de modo geral, as entrevistas desenvolveram-se de forma positiva, com duração de 1 hora e 7 minutos com a professora **SILMA (1º ANO)**, aproximadamente 47 minutos com a professora **JÚLIA (2ª ANO)**, e o mesmo tempo com a professora **ROSA (3º ANO)**.

Após cada observação e entrevista, o procedimento utilizado era o de fazer as notas de campo para registrar informações como comportamento dos sujeitos, entre outras situações observadas, como apontam Bogdan e Biklen (1994, p.150):

[...] depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará

ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo³.

Outra etapa desenvolvida na geração de dados foi a análise de documentos. Optei por realizar essa etapa para que conseguisse analisar as possíveis interferências do documento disponibilizado aos professores, para orientá-los no ensino dos atos de leitura nas suas práticas de ensino. De acordo com Chaumier (1971, p. 15)

A análise documental é uma operação, ou um conjunto de operações, que se destina a representar o conteúdo de um documento numa forma diferente da sua forma original, a fim de facilitar a consulta ou a referência num estágio ulterior. Um documento, seja ele qual for, não pode ser registrado em um sistema documental sob sua forma primária, em virtude de seu comprimento, complexidade e apresentação. Deve ser transformado no âmbito de um modelo geral, para um dado sistema, a fim de operações de memorização e procura poderem ser efetuadas. A análise documental é uma operação intelectual, mais ou menos complicada, consoante o grau de elaboração e subtileza, que dá origem a um subproduto ou documento secundário (secundário relativamente à informação, denominada documento primário), subproduto diversificado de acordo com o método de análise utilizado.

A análise objetiva representa o documento dentro de uma perspectiva de negociação de sentidos entre mim e as informações disponíveis nos documentos, de modo que o *outro* possa ter acesso às informações desse documento dentro do recorte da temática da pesquisa desenvolvida e para compreendê-la. Por essa razão, a partir de uma leitura, identificação e seleção, os conteúdos foram analisados dentro de uma perspectiva teórica a fim de expressar o que fora possível compreender da temática. Os documentos analisados foram os três primeiros volumes do *Guia de Planejamento e orientações Didáticas - professor alfabetizador* (do primeiro ao terceiro ano). Nesses documentos, procurei as informações que tratassem da temática da leitura, dentro dos objetivos propostos para a pesquisa, e analisá-las de forma dialógica tendo em vista a atuação dos professores, as metodologias de ensino dos atos de leitura, as concepções disponíveis e as orientações dirigidas aos docentes. A sistematização dos dados encontrados nos documentos e considerados relevantes para análise nesta dissertação desenvolveu-se por retirada dos trechos ou citação não literal e análise na relação com as práticas desenvolvidas pelas professoras para clarificar as ações e o discurso gerado em sala de aula, ou nas entrevistas.

³A ortografia foi mantida conforme consta na obra original escrita em Portugal.

Após a geração dos dados, fiz a transcrição do material de observação, dos diálogos da entrevista e dos dados encontrados nos documentos, e, em seguida, os analisei em núcleos temáticos por mim criados. Em uma troca de e-mails realizada com Padilha (2012), a autora me afirmou que nessa organização dos dados deve-se ter em mente os objetivos da pesquisa, a perspectiva teórica e os tipos de pesquisa de campo e, com as leituras, os dados seriam organizados de acordo com o que se tem por objetivo responder com as análises. A autora ainda afirma que esses núcleos não são únicos e que devem ser escolhidos em critérios que tomem como base a opção teórica, experiências e valores do pesquisador (PADILHA, 2007). Para essa dissertação, esses núcleos não foram estabelecidos antes da geração de dados, porque acredito que a pesquisa deva ser um constante diálogo e necessita ser analisada com base no seu desenvolvimento. Dessa maneira, esses núcleos poderiam se encaixar dentro daquilo que foi visualizado, analisado e refletido, a partir dos princípios teóricos e dos dados gerados. Após a geração de dados por meio de observação, entrevista e análise dos documentos, os seguintes eixos foram criados: *Os atos de leitura na sala de aula: entre concepções e ações*, *Gêneros discursivos na sala de aula*, *Os registros de uma forma já superada de escrita no contexto atual da sala de aula*, *Transmissão vocal ou vocalização de histórias* e *Tarefas e avaliações de leitura na sala de aula*. Dentro desses núcleos trago discussões sobre as atividades desenvolvidas, as concepções de leitura dos professores e algumas vozes das crianças sobre o que julgam ser a leitura.

Em todos esses momentos da geração e análise dos dados, me relacionei com os *outros* da pesquisa. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2010a) apresenta algumas discussões referentes ao relacionamento com o *outro* dentro de uma perspectiva literária. No entanto, as reflexões criam condições para a relação com os campos de minha atuação, na condição de pesquisadora em relação com os sujeitos da pesquisa. Durante o processo, o pesquisador se encontra com seus sujeitos e quer aprender com eles. Nesse relacionamento, Bakhtin (2010a) afirma que não devo restringir meu olhar a minha única perspectiva de corpo interior, ou seja, de minha consciência, porque preciso partir das análises do corpo exterior, que se referem ao outro. Bakhtin (2010a, p. 47-48) afirma que:

O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivamente-manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado e enformado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais. Minhas reações volitivo-emocionais ao corpo exterior do outro são imediatas, e só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a *beleza* do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um plano axiológico inteiramente diverso e inacessível à auto-sensação

interior e à visão exterior fragmentária. Só o outro está *personificado* para mim em termos ético-axiológicos. Nesse sentido, o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita *do outro*, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora.

A aprendizagem desenvolve-se nessa relação com o *outro*. Esse sujeito está carregado de valores e ao me encontrar com ele, tenho possibilidades de viver essa relação de modo a modificar minha visão e a me modificar, colocá-lo como objeto-sujeito (não reificado), tentar compreender e lidar com ele, de modo a me constituir nessa relação. Quando observo os professores, me aproximo deles com atos éticos e estéticos, em uma relação de amorização, para considerá-lo como aquele que me completa, mas sem me completar por inteiro. Nessa aproximação, realizo julgamentos que não podem desconsiderar o *outro*, conforme revela Bakhtin (2010a, p. 79):

A criação estética não pode ser explicada e assimilada como imanente a uma única consciência, o acontecimento estético não pode ter apenas um participante que vivencia a vida e externa seu vivenciamento em forma artisticamente significativa, o sujeito da vida e o sujeito do ativismo estético, que enforma essa vida, por princípio não podem coincidir. Há acontecimentos que, em essência, não podem desenvolver-se no plano de uma só e única consciência mas pressupõem *duas* consciências imiscíveis, acontecimentos que têm como componente essa relação de uma consciência com *outra* consciência precisamente como outra – e assim são todos os acontecimentos criativamente produtivos, que veiculam o novo, são únicos e irreversíveis.

Nas relações da vida, vivencio o *outro* e o julgo, ou seja, atribuo valores e me coloco diante dele com o que penso. Dessa maneira, há duas consciências: a minha e a do *outro*. O mesmo pode acontecer na pesquisa, na relação entre pesquisador e sujeitos. Há duas consciências, a minha no papel de pesquisador que emite julgamentos e a dos sujeitos. Assim, nessa relação, essa consciência não está apenas em mim, na situação de quem observa, no papel de quem analisa esteticamente e que é autora do trabalho. Há uma relação da minha consciência com a do *outro*, permeada de valores e julgamentos que devem ser considerados. Nesse relacionamento, não teremos a mesma visão de mundo, já que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a

devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2010a, p.21)

Quando estou diante do *outro*, posso reconhecer nele situações diferentes com as quais estou habituada e de que tenho conhecimento. Além disso, nesse olhar que tenho do meu sujeito de pesquisa, posso visualizar nele situações que desconhece de si próprio. Para analisar e compreender a situação, eu preciso me colocar na situação em que ele está e considerar os diferentes aspectos que compõem a circunstância. Dessa maneira,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010a, p. 23)

O trecho acima destacado permite compreender a necessidade de ir até o sujeito, entrar e analisar as situações vivenciadas por ele, entretanto, nessa relação, eu não posso viver a vida dele da mesma maneira que ele, ou seja, inserir-me dentro dele e ter a mesma visão. Para compreendê-lo preciso ir até ele, mas ao realizar julgamentos, devo voltar a mim.

Ao tratar da importância de me colocar na posição do *outro*, Bakhtin (2010a, p. 24) também defende que

O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração; deixemos de lado a questão psicológica da compenetração; basta-nos o fato indiscutível de em certos limites ela ser possível). Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia; faltará, nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar; assim aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, ele só a vivencia parcialmente e ainda por cima na linguagem de suas auto-sensações internas [...] Durante essa compenetração devo abstrair-me do significado autônomo desses elementos transgredientes a ele, utilizá-los apenas como indicativo, como dispositivo técnico da compenetração; sua expressividade externa é o caminho através do qual eu penetro em seu interior e daí quase me fundo com ele.

Quando me coloco na posição do *outro*, passo a visualizar, ainda que não da forma como ele concebe, o horizonte de vida dele a partir do que ele vivencia. Assim, antes de emitir julgamento, preciso me colocar na posição do sujeito da pesquisa e não desprezar essa outra consciência, ou seja, por não ser o centro da atividade, devo considerá-lo como aquele que pode me modificar e dar acabamento. Para isto, levo em conta os diferentes elementos

que compõem a situação e que serão os pontos iniciais a contribuir para o acabamento estético. Mas, nesse relacionamento, também apresento a minha consciência, que não deve ser ignorada, porque, ao considerar o sujeito, carrego também meus valores, como insiste Bakhtin (2010a, p. 34),

Não há dúvida de que toda a experiência por mim assimilada nunca me propiciará a mesma visão de minha própria e completa limitação externa; nem a percepção real nem as representações têm condições de construir tal horizonte em que eu possa entrar sem reservas como inteiramente limitado.

Dessa maneira é importante destacar que, ao me colocar na posição do sujeito, não vivenciarei a situação da mesma maneira que ele, uma vez que cada situação é única, e cada um escolhe uma forma de lidar com ela e de compreendê-la, apoiado em seus conhecimentos e dentro de um contexto histórico-cultural. Portanto, não é possível formar uma única consciência, conforme Bakhtin (2010a, p. 81) recomenda:

Não se compreende, não se conhece o sujeito apenas como objeto – só um julgamento de valor pode torná-lo sujeito, veículo de sua vida autolegitimada que vivencia seu próprio destino. Entretanto, a consciência estética, consciência que ama e acredita em valor, é a consciência da consciência, a consciência do eu autor da consciência do herói-outro; no acontecimento estético há o encontro de duas consciências que, por princípio, não se fundem, verificando-se que a consciência do autor não encara a consciência da personagem do ponto de vista de sua composição concreta, da sua significação objetiva concreta, mas do ponto de vista da unidade subjetiva vital, e essa consciência da personagem se localiza concretamente (é claro que o grau de concretude varia), personifica-se e recebe acabamento amoroso.

No momento em que lido com o sujeito da pesquisa, passo a trabalhar com ele, a considerar seus comportamentos, conhecimentos, situações vivenciadas e a sua consciência. Passo, assim, a lidar com duas singularidades: a minha e a do sujeito, que permitem trocas e a minha constituição nessa relação de amorosidade, no entanto, as singularidades são preservadas. Para lidar com essas duas consciências, preciso de certo distanciamento para que possa atribuir e negociar valores, e estabelecer trocas, conforme Bakhtin (2010a, p. 24) aponta:

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar de fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da

contaminação pelo sofrimento alheio, e só. A rigor, a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do outro, é quase impossível, e em todo caso, totalmente inútil e sem sentido.

As palavras do autor possibilitam uma discussão no que refere ao meu posicionamento na relação com os sujeitos. No momento em que os observo, passo a visualizar uma situação da vida deles, que somente pode ser compreendida por mim quando me distancio deles, quando deixo de me colocar na situação deles e retorno a mim, porque “A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Quando tenho a intenção de compreender a situação desses sujeitos, “A imagem externa pode ser vinculada como uma imagem que conclui e esgota o *outro*, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui.” (BAKHTIN, 2010a, p. 37), ou seja, eu não restrinjo o que foi visualizado como algo acabado e completo. A partir da situação, será possível ter atitudes responsivas que me permitam fazer diferentes analogias, discussões e tomar posições que me modificarão como sujeito e que me constituirão para novas situações de aprendizagem. Desse modo, não devo me fundir ao que o *outro* pensa e compreende; devo ter atitudes responsivas que me permitam ampliar os conhecimentos. A respeito disso, Bakhtin (2010a, p. 80) afirma que:

Se apenas me fundo com a vida do outro, não vou além de aprofundar a sua invisibilidade e duplicá-la numericamente. Do ponto de vista da real eficácia do acontecimento, quando somos dois o que importa não é que além de mim exista mais um indivíduo, no fundo o mesmo (dois indivíduos), mas que ele seja outro para mim, e neste sentido a simples simpatia dele por minha vida não representa nossa fusão num ser único nem a repetição numérica de minha vida e sim um enriquecimento substancial do acontecimento, pois minha vida é vivenciada empaticamente por ele em nova forma, em nova categoria axiológica como vida do outro, que tem colorido axiológico diferente e é aceita e justificada diferentemente da própria vida dele. A eficácia do acontecimento não está na fusão de todos em um todo, mas na tensão da minha distância e da minha imiscibilidade, no uso do privilégio do meu lugar único fora dos outros indivíduos.

O trecho acima destacado evidencia que na relação de amorização, embora eu me simpatize pelo *outro*, não devo restringir meu olhar aos sujeitos da pesquisa, porque não conseguirei analisar profundamente a situação por ele vivenciada. Tenho a necessidade de partir de uma perspectiva do *outro* e depois voltar à minha para análises e julgamentos nos diferentes aspectos da vida, enriquecendo-as. Portanto, quando analiso o sujeito externo a mim, carrego meus atos e minhas condutas que devem ser éticas e estéticas, ou seja, devo

levar em consideração as situações da vida, pelo agir do sujeito no mundo, ter um ato responsável e dar um acabamento, sabendo-o inacabado.

Trago essas reflexões de Bakhtin (2010a) na análise dos dados, quando ensaio compreender os *outros* da pesquisa, não para julgá-los, mas para negociar sentidos dentro dos contextos em que estão inseridos e assim modificar a minha condição de pesquisadora. Essa conduta me permitirá aprender com essas situações. É importante destacar que não vivenciarei a situação do mesmo modo que elas, porque a situação é única e carregarei meus atos e minhas condutas, mas nessa relação dialógica tentei desenvolver condutas éticas e estéticas e, por meio de atos dialógicos e responsáveis, atribuí valores. Vivenciei a relação, apresentei minhas concepções, considerei os diferentes aspectos da circunstância de modo a modificar minha visão, me modificar e dar acabamento.

De modo geral, nesta seção apresentei os caminhos percorridos por mim durante toda a etapa da pesquisa, desde a definição da escola até as formas como os dados foram analisados, dentro de uma perspectiva de diálogo que leva em consideração o *outro*, um princípio defendido por Bakhtin (2010a; 2010b; 2012). A próxima seção apresentará o *Programa Ler e Escrever*.

2. O PROGRAMA LER E ESCREVER

Na seção anterior, foram apresentadas informações referentes à metodologia da pesquisa entre as quais se destacam as etapas da pesquisa, o tipo de geração de dados, o relacionamento do pesquisador com os sujeitos e formas de análise dos dados dentro de uma perspectiva bakhtiniana. Além disso, foi apresentado ligeiramente o documento a ser analisado nesta dissertação, o material didático do *Programa Ler e Escrever*. Antes de apresentar os dados, torna-se relevante dialogar sobre o *Programa* e as suas características.

Preocupação por parte dos professores, ato necessário para apropriação, compreensão e diálogo com texto escrito, políticas públicas de governo, a leitura é objeto de estudos pesquisadores que querem compreender e solucionar os entraves para seu desenvolvimento entre os alunos. Os governos Federal, Estadual e Municipal têm investido em políticas públicas para resolver problemas na temática da leitura e da escrita, especificamente com programas para o Ensino Fundamental, como por exemplo, o *Programa Ler e Escrever* implantado pelo Governo Estadual no ano de 2008, em São Paulo, na região metropolitana, e em 2009 nas escolas do interior do Estado de São Paulo; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo governo Federal em 2012 e assumido compromisso entre os Municípios, Estados e União com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, com formação continuada a fim de reparar a formação precária dos professores alfabetizadores; o Pró-Letramento realizado pelo MEC, desde 2005, em parceria com universidades associadas à Rede Nacional de Formação Continuada com Estados e Municípios, a fim de oferecer cursos de formação continuada para professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - Ciclo I nas áreas de leitura, escrita e matemática. A União também tem investido em distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros de literatura, obras e materiais de apoio por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O *Programa Ler e Escrever* é uma continuidade do *Programa Letra e Vida*. No *Letra e Vida*, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo promovia formações continuadas para os professores que trabalhavam com leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O *Programa Ler e Escrever* surgiu com a intenção de também atingir os alunos com materiais didáticos e com Guias para os professores.

Na Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007 (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2007a), justifica-se a implantação do *Programa* diante da

[...] urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP⁴ 2005;

- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade.

Portanto, as ações do *Programa Letra e Vida* não estavam contribuindo para a melhoria dos resultados na área da leitura e escrita. Houve a necessidade de maiores investimentos por meio de um programa que atingisse os alunos, e assim foi instituído o *Programa Ler e Escrever*. O *Ler e Escrever* apresenta como meta a alfabetização de “[...] crianças com até oito anos de idade (2ª série/3ºano), matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.” (PROGRAMA..., [20--]), linhas de ações de formação de professores, distribuição de materiais (livros didáticos, cadernos de orientação, entre outros) e conta com alguns subsídios para bolsa alfabetização, assinatura e aquisição de revistas e almanaques, entre outros (PROGRAMA..., [20--]).

O documento, disponível no *site* oficial⁵, afirma que:

O Ler e Escrever envolve a estrutura da SEE (CENP, COGESP, CEI e as Diretorias de Ensino) e promove tanto a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto a formação pedagógica (para PCOPs e Professores Coordenadores - PCs), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas. (PROGRAMA..., [20--]).

Além disso, apresenta os seguintes objetivos:

- Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;

⁴O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a fim de diagnosticar a situação da escolaridade básica paulista.

⁵ O site que contém maiores informações do Programa está disponível no link <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 20 nov 2016.

- Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- Comprometer as universidades com o ensino público.
- Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (PROGRAMA..., [20--]).

Desta maneira, é possível verificar que os objetivos, os considerados específicos para o alcance da meta geral do *Programa*, envolvem a formação de profissionais, procuram uma parceria com as universidades, e contam com a participação de graduandos na área da Pedagogia e Letras, para que eles possam conhecer o contexto e as ações desenvolvidas no interior de uma instituição escolar. O material pedagógico do *Programa* é composto por um livro de atividades endereçado para os alunos com propostas e sequências didáticas de leitura e escrita para serem trabalhados durante o ano letivo. Há também o *Guia de Orientações Didáticas do Professor*, onde constam informações a respeito da faixa etária das crianças, as expectativas de aprendizagens, organização e situações de aprendizagens da rotina, para auxiliar no planejamento do professor.

A partir de uma análise do material, verifiquei que o *Programa* é supervisionado por Telma Weisz e a base da linha teórica é o construtivismo, com referência a Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), ambas as autoras respeitadas pelos estudos na área da alfabetização, baseadas nas ideias de Piaget. Além disso, o material também utiliza outros autores que desenvolvem estudos na área da leitura, como Smith, Colomer, Cagliari, Kleiman, Soares, entre outros.

Há alguns estudos acadêmicos que investigaram o *Programa Ler e Escrever*, entre eles podem-se citar: *A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever* (TASSONI; MEGID, 2015), *As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental* (SANTOS; TASSONI, 2015), *As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental* (SANTOS; TASSONI, 2015), *O uso do material didático do “Programa Ler e Escrever” pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Santos* (TAVARES, 2012), *Os gêneros orais no programa ler e escrever do estado de São Paulo* (ZANI; BUENO, 2012), *A política educacional paulista: o programa ler e escrever* (DAVID; LOURENCETTI, 2015), *A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever* (CONSTANCIO, 2012), *Análise da fundamentação dos materiais didáticos do*

Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP (VILLALOBOS, 2014), Formação continuada de professores no contexto do Programa Ler e Escrever: um estudo sobre a relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista da Baixada Santista (ZOCCAL; ROSA, 2012), Formação continuada de professores no contexto do Programa Ler e Escrever: um estudo sobre a relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista da Baixada Santista (CELEGATO, 2008), Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professores participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever (OLIVEIRA, 2012), Relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever” (ROSA, 2010), O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever”- SEE-SP (ZANITTI, 2012), entre outros.

Para acessar os materiais disponibilizados pelo *Programa*, tanto os alunos como os professores, pais e equipe gestora podem entrar no *site*, fazer consultas e conhecer melhor o *Programa*. Além do *site*, os alunos contam com o caderno *Coletânea de Atividades* e os professores possuem um *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor*. Antes de apresentar esses materiais, torna-se relevante apresentar a concepção de linguagem defendida nesse material.

2.1. Linguagem e o Programa Ler e Escrever

Ao tratar de língua, o material do *Ler e Escrever* defende a concepção de que

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. (SÃO PAULO, 2014d, p. 19)

Nessas condições, considera-se o diálogo inserido no contexto do aluno, as formas das letras e os sons a elas correspondentes. Além disso, afirma que os conhecimentos da linguagem e do sistema de escrita devem ser ensinados na escola de forma planejada (SÃO PAULO, 2014d). Em um documento que apresenta as Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa afirma-se “[...] que o domínio da linguagem verbal é condição de cidadania, sendo, portanto, indispensável à formação do

aluno.” (BRÄKLING, 2013, p. 8). Essa proficiência está relacionada com a aprendizagem e o ensino dos seguintes conhecimentos:

[...] saber produzir um texto em linguagem escrita, saber comunicar-se oralmente considerando a especificidade de cada situação comunicativa, compreender o sistema de escrita, saber grafar um texto, elaborar um texto com coerência, identificar efeitos de sentido – e valores veiculados - nos textos lidos, utilizar recursos linguísticos adequados às intenções de significação que se tem, redigir um texto com correção gramatical e ortográfica, entre outros aspectos. (BRÄKLING, 2013, p. 8).

Nessas condições, o planejamento das atividades dos alunos para o ensino da língua deve levar em consideração os conhecimentos acima apresentados. Mais adiante, o documento, ao abordar a linguagem verbal na língua portuguesa, afirma que:

[...] temos que considerar que as capacidades, procedimentos e comportamentos estarão sempre ligados ao objeto de ensino, ou seja, à linguagem verbal e suas práticas: de leitura e produção de textos escritos, de escuta e fala de textos orais, de reflexão linguística sobre ambas as práticas e sobre os diferentes aspectos da linguagem verbal. (BRÄKLING, 2013, p. 8).

Nesse documento evidencia-se que a escolha dos conteúdos está relacionada com o como se compreende esse objeto, ou seja, a concepção teórica defendida. Entre as especificidades dos conteúdos há a identificação do valor sonoro das letras para compreender o sistema de escrita para as turmas do primeiro e segundo ano e o trabalho com a ortografia tomando como base a emissão sonora. Ao final dessas recomendações, afirma-se que isso se articula com as expectativas apresentadas. (BRÄKLING, 2013) Dessa forma, essas recomendações apresentam a mesma concepção teórica do *Ler e Escrever*.

O Guia de Orientações do segundo ano do *Programa Ler e Escrever* defende que “Aprender a ler e a escrever implica saber como funciona o sistema de escrita e a linguagem escrita [...]” (SÃO PAULO, 2014e, p. 26). Nessas condições, e na relação dos documentos apresentados, o funcionamento está relacionado com o valor sonoro das letras e palavras.

No que se refere à leitura, apresenta-se como relevante “planejar momentos para a construção de sentido, após a realização da leitura pelo aluno ou por você, que envolvam a explicitação e o confronto de opiniões, interpretações ou sentimentos.” (SÃO PAULO, 2014e, p. 21). Esse trabalho pode ocorrer com a utilização das estratégias que auxiliem o aluno na leitura e com a apresentação de diversos gêneros textuais. Destaca-se que a proposição das atividades de leitura deve aproximar-se ao máximo da versão social (SÃO PAULO, 2014e;

SÃO PAULO, 2014f) e deve ser ensinada por meio da resolução de problemas (SÃO PAULO, 2014d).

De modo geral, há a proposição de atividades que trabalhem com o valor sonoro, mas também o trabalho com os sentidos do texto e diversidade de gêneros.

2.2. Site do Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever apresenta um *site* onde estão localizadas informações do programa e materiais para consulta:

Figura 1: Imagem do *site* do Programa Ler e Escrever



Fonte: GOVERNO... (2010)

Nas primeiras abas, logo no início, no topo do *site*, existem informações como “Portal do Governo”, “Cidadão.SP”, “Investe São Paulo”, “SP Global”, e uma pequena aba chamada “Destaque”, com uma seta que dá acesso a outras funções. Todas essas abas dão acesso a informações do Governo do Estado de São Paulo e podem ser consultadas pelos que visitam a página.

Mais abaixo, no centro da página, há a informação “Programa Ler e Escrever” e um texto explicativo. Caso o leitor queira maiores informações, pode acessar o “Saiba mais.” disponível logo após o texto. Seguindo as informações, há um campo de buscas de vídeos e

notícias que o leitor pode escrever e buscar. Posteriormente, mais abaixo, há notícias do *Programa*, como a disponibilização de materiais.

Nas abas à esquerda, o leitor tem acesso ao “Menu”. Ao clicar na aba “O Programa Ler e Escrever”, surgem outras informações para acesso:

Figura 2: Imagem do *site do Programa Ler e Escrever*



Fonte: GOVERNO... (2010)

Nesta aba, dividida em “Apresentação”, “Organização Institucional”, “Documentos”, “Material Didático”, “Legislação” e “Municípios Parceiros”, há informações sobre o *Programa*, suas metas, os objetivos, as ações, os envolvidos, os projetos que fazem parte do *Programa*, alguns resultados, a lista da coordenadoria de ensino, da diretoria de ensino e dos municípios que fazem parte do *Programa*. Para aqueles que acesam o *site*, trata-se de uma importante informação para compreender e ter informações mais específicas que dificilmente são informadas por aqueles que utilizam o material. Além disso, é possível buscar documentos, porém aparecem nessa busca apenas seis arquivos, desatualizados, porque são expectativas de aprendizagem do ano de 2010, orientações curriculares do ano de 2008, sugestões de bibliografia de 2009, orientações de diagnóstico de 2013 e informações sobre a bolsa alfabetização do ano de 2011. Portanto, embora sejam documentos relevantes para

orientar professores e para que os pais tenham conhecimento de algumas orientações dadas pela Secretaria da Educação, os arquivos estão desatualizados e podem não corresponder às atuais condições de ensino. Também é possível acessar os materiais didáticos disponíveis, desde o caderno *Coletânea de Atividades, Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* até os materiais de Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI). Trata-se de um campo de busca um pouco difícil, quando se deseja localizar um material específico. Apesar disso, essa página permite o acesso a uma versão digital àqueles que não possuem o material. Acessa-se, além disso, a Publicação DOE de 21 de dezembro de 2007 (Institui o Programa “Ler e Escrever” nos primeiros anos do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo para o ano de 2008), Decreto nº 54.553 - D.O.E de 16 de julho de 2009 (Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa), Resolução SE 66 - D.O.E 24 de agosto de 2009 (Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais), o Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009 (Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa) e a Resolução SE 66, de 21 de agosto de 2009 (Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais). São documentos importantes para aqueles que têm interesse em aprofundar os estudos sobre o *Programa* para compreender os dispositivos legais que o regem.

Na aba “O Programa Bolsa Alfabetização”, o leitor tem acesso a uma lista de outras abas para acesso:

Figura 3: Imagem do site do *Programa Ler e Escrever*

fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx

Programa Ler e Escrever

Este é o site do Programa Ler e Escrever. Aqui, você pode conhecer melhor e interagir com essa importante iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que está oferecendo uma série de recursos para garantir as melhores condições de ensino às crianças que frequentam as primeiras séries do ensino na rede pública estadual... **Saiba mais.**

Bolsa Alfabetização
Programa que propõe a sua abrangência em todo o Estado e tem demonstrado números expressivos em sua trajetória.

ACESSO ADMINISTRATIVO

- Mapas de Classes
- Ambiente de Gestão
- Bolsa Alfabetização

NÚMEROS

Números em Escolas
12.045 livros entregues
234.000 Professores

Números Ler e Escrever
12.045 livros entregues
234.000 Professores

MENU

O Programa Ler e Escrever
O Programa Bolsa Alfabetização

Apresentação
Instituições Parceiras
Documentação
Tire suas Dúvidas
Comunicados - IES
Comunicados - DE
Site Antigo

Materiais para Download
Notícias
Biblioteca
Links Úteis
Acesso Administrativo
Contato

NOTÍCIAS

CGEB / DEGEB / CEFAI publicam novos materiais do EMAI.

13/08/2015

A SEE disponibiliza o Volume II do Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Clique para aqui para ver detalhes

Outras Notícias

- 13/08/2015 [Novos Materiais do EMAI, dirigidos para professores e alunos do anos iniciais do Ensino Fundamental.](#)
- 05/02/2015 [SEE/CGEB/CEFAI disponibiliza material do Programa Ler e Escrever.](#)

FDE FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Fonte: GOVERNO... (2010)

Nessa aba, dividida em “Apresentação”, “Instituições Parceiras”, “Documentação”, “Tire suas dúvidas”, “Comunicados IES” e “Comunicados DE” e “Site antigo”, há um texto de Marisa Garcia, informando sobre o decreto que rege o Programa Bolsa Alfabetização, quem pode participar, o que os selecionados devem fazer em sala de aula e os seus propósitos, uma lista das instituições de Ensino Superior que firmaram convênio em 2015, o Decreto nº 51.627 de 1º de março de 2007 que institui o Programa “Bolsa Formação -Escola Pública e Universidade”, a Resolução SE 74_2011 de 24-11-2011 que dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas, o Regulamento 2015, o Plano de Trabalho 2015 e o Chamamento Público 2015. Além disso, podem ser visualizadas as dúvidas frequentes, mas o arquivo faz referência às dúvidas de março de 2013. Há a possibilidade de visualizar o *site* antigo do *Programa*:

Figura 4: Imagem do site antigo do *Programa Ler e Escrever*



Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO... (2007b)

Apesar de haver na aba *Documentos* o chamamento para que instituições de Ensino Superior enviem propostas de trabalho para firmarem parceria e participarem do Programa Bolsa Alfabetização, na escola observada as professoras informaram que em anos anteriores existiam esses bolsistas, mas no ano de 2015, não estavam mais presentes nas escolas, porque o Governo do Estado de São Paulo cancelara a bolsa. Para elas, esses bolsistas contribuíam para ajudar no acompanhamento e nas dificuldades individuais de cada aluno. Com o corte, tiveram que lidar com a mesma quantidade de alunos por sala e com a necessidade de cumprir as propostas do material sozinhas, o que pode ter dificultado o trabalho realizado no acompanhamento individual dos alunos.

Em “Materiais para download”, aba situada também à esquerda, o leitor pode fazer uma pesquisa, como em “documentos”, “material didático” e “legislação”. Em “Notícias”, o leitor pode escolher entre “Últimas Notícias”, onde visualiza as notícias publicadas, ou “Vídeos” e pode selecionar entre oito deles publicados desde o ano de 2006. Em “Biblioteca”, o leitor pode escolher entre “Artigos e Publicações”, por onde pode ter acesso a um texto da FDE que trata do projeto *Pesquisa de Investigação Didática*⁶, “sugestões de leitura”. Nessa

⁶Este projeto é “Realizado pelo aluno-pesquisador e, sob o acompanhamento do professor-orientador da Instituição de Ensino Superior (IES). O projeto de pesquisa é uma modalidade de investigação didática, realizada

aba o leitor tem acesso ao arquivo *BOLSA ALFABETIZAÇÃO 29-04-2011 Consultora Marisa Garcia*, e “acervo literário”. Aqui poderá acessar uma página com informações sobre quantidade de livros distribuídos para as escolas e um arquivo em PDF com toda a lista. Em “Links úteis”, o leitor pode clicar em “Veja aqui” e terá acesso a outro *site* com vídeos do Programa:

Figura 5: Imagem do site EducaVídeosSp



Fonte: GOVERNO... (2015)

Em “Acesso Administrativo” o leitor pode visualizar *sites* de Mapas de Classes, Ambiente de Gestão e Bolsa Alfabetização. Inicialmente, ao clicar na aba, há uma explicação do que são esses ambientes e há um *link* para clicar e ter acesso ao *site* desses ambientes. Ressalta-se que para acessá-los é necessário *login* e senha. Por fim, em “contato”, a última aba da esquerda, o leitor pode clicar em “fale conosco”, e por ela o leitor terá acesso a um arquivo em PDF onde constam as formas de contato, e à aba “Relatos de Experiência”, mas essa página permanece em branco.

nas classes de 2ºs anos, convertida em registro escrito, com o objetivo de apresentar à escola e à IES, um estudo temático de alguns aspectos da alfabetização” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2010).

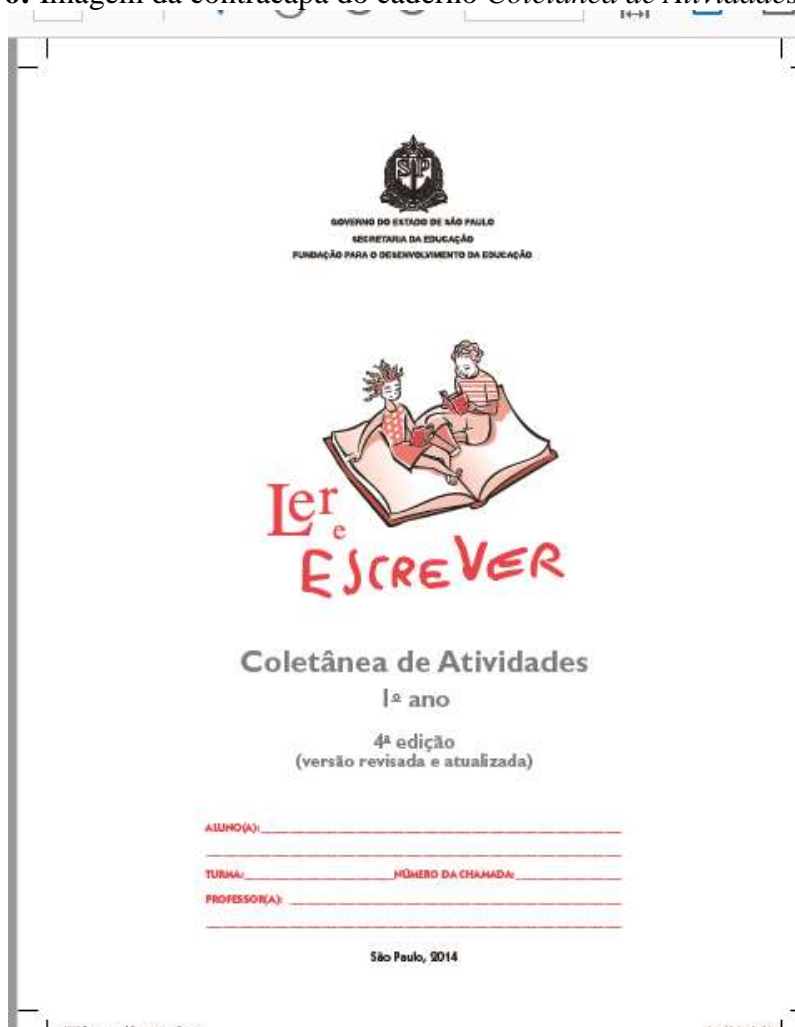
De modo geral, o site não está completamente atualizado; apenas possui algumas abas como informações da Bolsa Alfabetização, materiais didáticos e notícias que são atualizadas esporadicamente. Apesar disso, é uma importante ferramenta de acesso para aqueles que desejam aprofundar estudos, para os pais terem acesso e acompanharem as orientações do Governo, e para os professores também aprofundarem seus conhecimentos sobre o *Programa*, sobre as formas de utilização do material e para tomarem conhecimento do que propõe o Governo.

2.3. *Coletânea de Atividades*

O caderno *Coletânea de Atividades* é o material didático a que o aluno tem acesso e pode ler e nele escrever. Cada aluno tem um caderno e cada ano escolar apresenta um tipo, conforme as necessidades e objetivos desse ano. O material intitula-se *Coletânea de Atividades - 1º ano* quando se refere ao caderno dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, mas para cada ano escolar, há outro título de caderno. No total são cinco coletâneas, do 1º ano ao 5º ano. Para esta dissertação apresento os três primeiros, uma vez que se referem aos anos escolares em que realizei observações.

Nas turmas de primeiro ano no ano de 2015, era utilizado o caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*, em sua quarta edição revisada e atualizada, em cor vermelha. Nesse caderno, na contracapa, o aluno poderia colocar seu nome, turma, número da chamada e nome da professora para identificar o material.

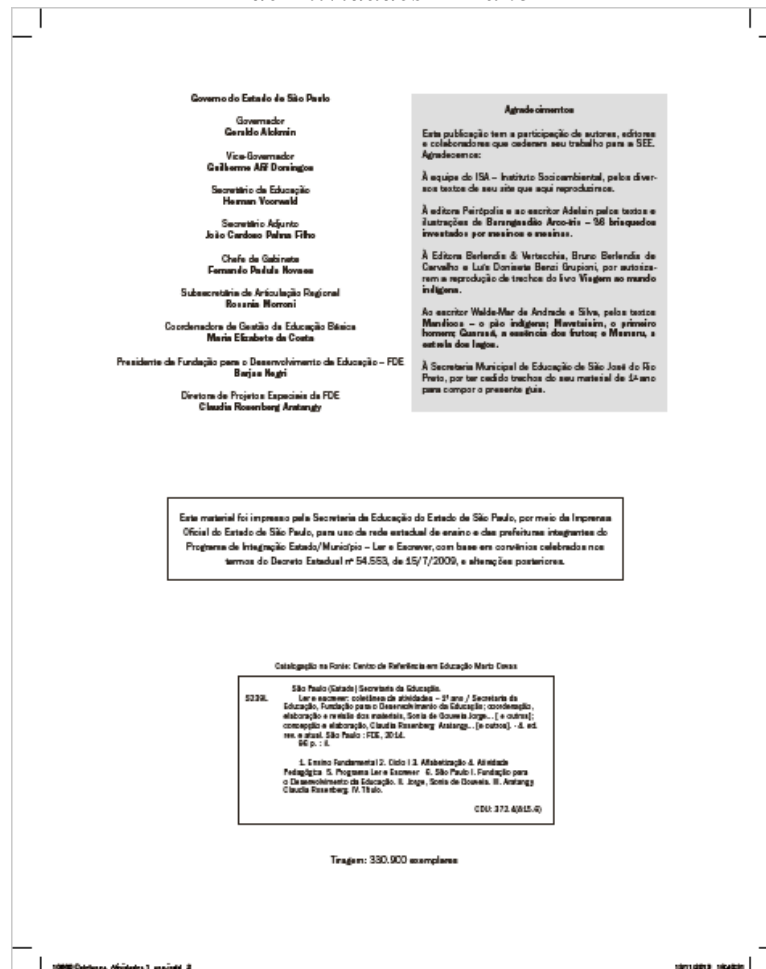
Figura 6: Imagem da contracapa do caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*



Fonte: São Paulo (2014a)

Na página seguinte, há as informações bibliográficas do caderno. Na página 3, há uma carta escrita por Herman Voorwald, Secretário da Educação do Estado de São Paulo na época, informando ao aluno as razões da sua elaboração e as contribuições para a formação escolar.

Figura 7: Imagem da página das informações bibliográficas disponível no caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*



Fonte: São Paulo (2014a)

Figura 8 Imagem da página da carta ao aluno disponível no caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*

Querido aluno

Este livro de atividades foi preparado para que você, com orientação de seu professor, aprenda mais sobre leitura e escrita.

Você encontrará muitas situações interessantes nos projetos, seqüências didáticas, entre outros, que serão trabalhadas durante este ano.

As atividades apresentadas auxiliarão você a ler e escrever melhor fazendo uso de diversos gêneros textuais presentes no cotidiano.

Ao realizar as atividades, procure esclarecer suas dúvidas e compartilhar com seus colegas o que for aprendendo.

Cuide deste livro e faça as atividades propostas com dedicação.

Bons estudos!

Herman Voorwald

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: São Paulo (2014a)

Após uma página em branco, há o sumário e, posteriormente, atividades de leitura e escrita, Projeto Didático - *Brincadeiras Tradicionais* e Projeto Didático - *Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças*. Cada atividade é numerada e o aluno pode novamente identificá-la com nome e data.

Figura 9: Imagens da atividade disponível no caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*

ATIVIDADE 2

NOME _____ DATA ____/____/____

LEIA A PARLELA E RECITE O ALFABETO:

SUCO GELADO
CABELO ARREPIADO
QUAL É A LETRA
DO SEU NAMORADO?

E B C A M J

A	B	C	D	E	F	G	H	
I	J	K	L	M	N	O	P	Q
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

10 COLETÂNEA DE ATIVIDADES

Fonte: São Paulo (2014a)

Após as informações sobre as atividades, há a descrição da equipe de coordenação, de elaboração e de revisão.

Figura 10: Imagem da descrição da equipe de coordenação, elaboração e revisão disponível no caderno *Coletânea de Atividades - 1º ano*

COORDENAÇÃO, ELABORAÇÃO E REVISÃO DOS MATERIAIS	
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS – CEFNI Sônia de Gouveia Jorge (Direção) Antonio Alcassar, Dilma Martins, Edgard de Souza Junior, Edineizen de Moraes Ribeiro, Luciana Aparecida Fialho, Márcia Soares de Araújo Feres, Maria José da Silva Gonçalves Irmã, Renata Rossi Fiorini Squarini, Silvana Ferreira de Lima, Sílvia Calderoni Statzonato, Vani Maria Evangelista	Formadoras do Programa Ler e Escrever Cristiane Pelissari, Marly de Souza Barbosa, Renata Barros de Siqueira Fraundorff
APOIO PEDAGÓGICO Flávia Emanuel de Lucca Sobrano	Concepção e elaboração Claudia Rosenberg Aratangy, Elaniza Nelli Beber, Marisa Garcia, Mírcia Sequeira, Neide Nogueira
GRUPO DE REFERÊNCIA Carmem Lucia Jaber Botura, Claudia Barbosa Santana Miranda, Daniele Eloise do Amaral Silveira Kobayashi, Daniele Fighera Piccolo, Dilma Soares Nohama, Dilma Teresinha Rodrigues Francis, Eliane Viana de Sousa Palomares, Flávia Maria Ventura, Inete Aparecida Bolandim Marcomini, Leila de Silva, Luciana Ribeiro Stangan, Marcia Aparecida Barbosa Correia, Maria Helena Sanchez de Toledo, Maria Isabel de Carmelito Andrade, Maria Zulmira Brasil Nunes, Rosemary Teófilo Nóbilio, Sônia Aparecida Domingues Carnevalho	Colaboração Equipe do Programa Ler e Escrever Equipe da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Supervisora pedagógica do Programa Ler e Escrever Telma Wenz	IMPRESA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
Conselheira pedagógica do Programa Ler e Escrever Nádia Lomba Brilhing	Diagramação Teresa Lucinda Ferreira de Andrade
	Revisão ortográfica Denise Pascoal Corradini Helena Angélica Teixeira José Vitor de Aquino Sérvio Nogueira Holanda
	Tratamento de imagem Alison Giapetto Leandro A. Branco
	Impressão e acabamento Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Fonte: São Paulo (2014a)

O caderno *Coletânea de Atividades - 2º ano*, na cor laranja, está na 7ª edição, versão revisada e atualizada, estruturado da mesma maneira. Na contracapa, o aluno pode identificar seu material. Seguindo as páginas, ele encontra as informações bibliográficas e a carta do secretário da Educação. No sumário, há as divisões com as atividades de nomes próprios, atividade com poemas, atividade de cruzadinhas e adivinhas, listas, atividades de escrita e leitura, atividades permanentes, parlendas, Projeto didático - *Cantigas populares*, Projeto didático - *Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever*, Projeto didático: *Anta, onça e outros animais do Pantanal – ler para aprender*, Sequência didática: *Reescrita de contos de fadas*, Sequência didática: *Ortografia e Atividades diversas*. Na sequência, as atividades apresentam numeração e possibilidade de identificação

para o aluno. Ao final, também há a descrição da equipe de coordenação, elaboração e revisão.

O caderno *Coletânea de Atividades - 3º ano*, na cor azul, está na 7ª edição, versão revisada e atualizada. Também organiza suas primeiras páginas da mesma maneira que os cadernos do primeiro e segundo ano, alterando apenas o sumário com atividades de Leitura, Sequência didática- *Pontuação*, Sequência didática - *Cantando e aprendendo em sala de aula*. *Ortografia*, Projeto didático - *Quem reescreve um conto, aprende um tanto!*, Projeto didático - *Jardim, um mundo para os animais pequenos*, Sequência didática - *Astronomia, o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu*, Sequência didática - *Dicionário, o “pai dos inteligentes”* e Projeto didático - *Animais do mar*.

Os três cadernos apresentam organização das atividades, cada uma em uma folha e com espaços entre as letras e imagens, que dificultam e sobrecarregam a visualização da página. As ilustrações de todos os livros representam as situações reais ou objetos. Para as turmas do primeiro ano, e em boa parte do caderno da turma do segundo ano, as propostas de atividades são escritas em caixa alta. Para as turmas do terceiro ano, boa parte das atividades está escrita em caixa alta e baixa.

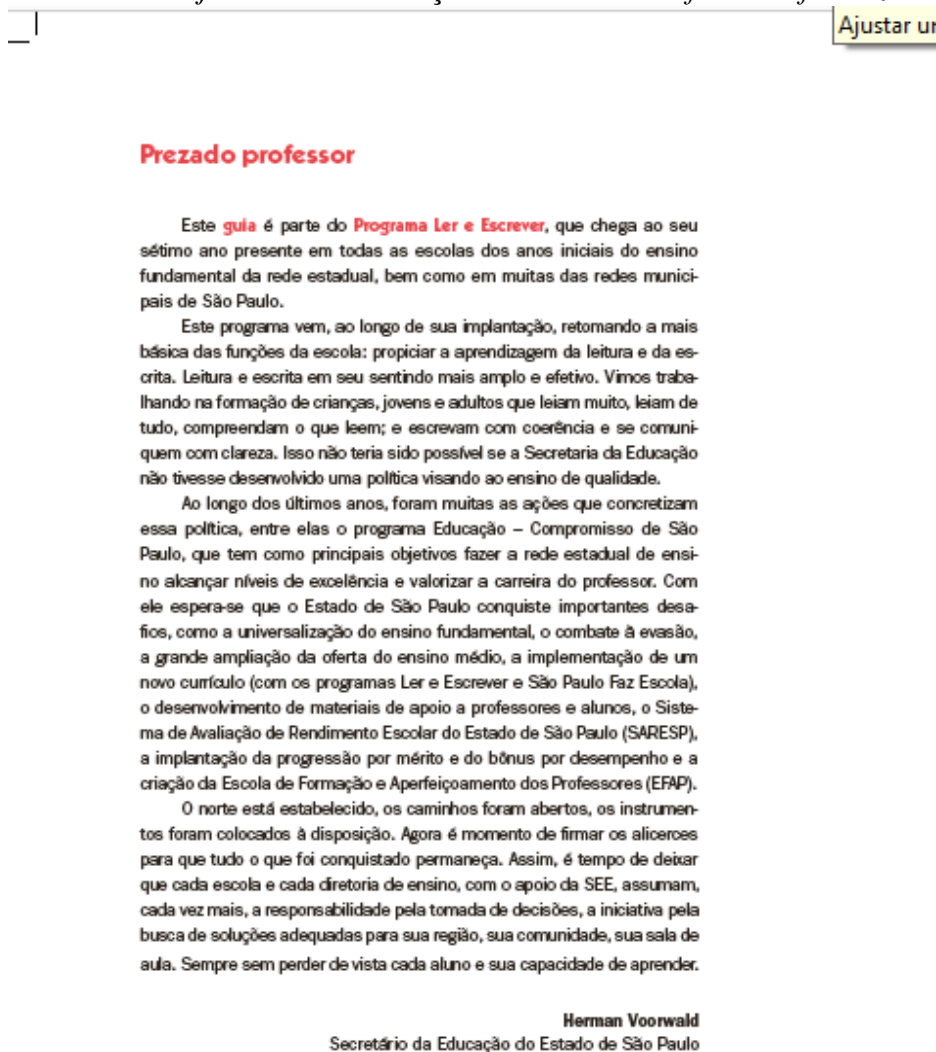
2.4. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor

Este documento é o caderno do professor. Nele há informações de planejamento e orientações de como executar as atividades com os alunos. Os materiais diferem por ano escolar. Há cadernos desde o primeiro ano até o quinto ano, sendo que, para o primeiro e segundo ano, ele se intitula *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano* e, quando se refere ao professor do segundo ano, *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 2º ano*. Para os demais anos, o caderno intitula-se *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor 3º ano*, *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor 4º ano* e *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor 5º ano*. Apresento imagens e descrições dos livros do primeiro ao terceiro ano, porque fazem parte do material utilizado pelas professoras observadas.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano* também apresenta na contracapa a possibilidade de o professor identificar o material e a turma. Há informações bibliográficas, uma carta do secretário da educação que trata dos sete

anos da implementação do *Programa*, a função dele e as ações que o Governo do Estado estava realizando para o desenvolvimento da educação.

Figura 11: Imagem da carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo disponível no caderno *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano*



Fonte: São Paulo (2014d)

Além desta carta, há uma segunda, da equipe do Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI) que informa o início de distribuição do material para a turma do primeiro ano, em 2011, e sobre a sua organização.

Figura 12: Imagem da carta da equipe CEFAI disponível no caderno *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano*

Caro professor

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos nesse segmento. Na rede pública de São Paulo, a deliberação CEE nº 73/2008 regulamentou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Em 2009, a implantação ocorreu em alguns municípios; em 2010, toda a rede recebeu alunos no 1º ano do ensino fundamental. No ano de 2011, com a publicação do **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**, os professores e alunos de 1º ano passaram a fazer parte do **Programa Ler e Escrever**. Em 2014, apresentamos este guia revisado com a participação de professores e supervisores de ensino da rede estadual.

Entendemos que todo o processo de mudança requer um esforço adicional da equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para melhor atender as crianças. Isso requer um compromisso da rede pública e seus gestores para oferecer acesso a maior número de crianças à escolaridade e para a construção de uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

Ao incluir o 1º ano no **Programa Ler e Escrever** demos um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita e, sim, torna-a mais fácil e natural.

Este material está organizado em cinco blocos, que contribuirão para a organização da rotina e o aprofundamento de estudos.

O **primeiro bloco** deste guia traz orientações gerais sobre o primeiro ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, o modelo de ensino, a concepção de aprendizagem e a ação do professor.

No **segundo bloco** encontra-se o quadro com tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.

O **terceiro bloco** traz a organização da rotina do 1º ano e as modalidades organizativas.

No **quarto bloco** apresentamos as situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano, as quais envolvem os cantos de atividades diversificadas, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, situações de leitura e escrita de nomes próprios e alfabeto, ditado ao professor, sequências e projetos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas.

Para finalizar, o **bloco cinco** apresenta textos complementares para o aprofundamento dos estudos.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar seu dia a dia com os seus alunos, mas, principalmente, a tornar este primeiro ano da escolaridade obrigatória um ano de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAI

Fonte: São Paulo (2014d)

Após a carta, há dois calendários, um do ano de 2014 e outro do ano de 2015, que sugerem a ideia de essa edição ter sido distribuída nos dois anos. Posteriormente, há o sumário com a seguinte organização:

Figura 13: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 1º ano*

<h2>Sumário</h2>	
Calendário Escolar 2014/2015	7
Como utilizar este guia	14
BLOCO 1 – Introdução.	15
A criança e suas especificidades	17
Modelo de ensino e de aprendizagem.	18
Concepção de alfabetização	18
A ação do professor	20
BLOCO 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação.	23
Expectativas de aprendizagem	25
Avaliação das aprendizagens.	26
Sondagem das hipóteses de escrita	26
Listas sugeridas	27
Dicas para o encaminhamento da sondagem	28
BLOCO 3 – Rotina pedagógica	29
As modalidades organizativas do tempo didático.	31
A rotina do 1º ano	31
BLOCO 4 – Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano	35
Cantos de atividades diversificadas	37
Organizando os cantos de atividades diversificadas.	37
Reorganização do espaço físico	38
Situações de leitura pelo professor.	40
O que os alunos aprendem nas situações em que o professor lê para eles	41
Acompanhar a leitura do professor – dicas.	44
Condições didáticas para as situações de leitura do professor	45
Atividade 1 – Leitura de conto pelo professor.	46
O alfabeto – Considerações sobre seu ensino	50
Atividade 2 – Leitura com o professor.	53

Situações de leitura e escrita de nomes próprios	56
O que os alunos aprendem nas situações de leitura e escrita de nomes	56
Condições didáticas para as situações de leitura e escrita de nomes dos colegas da classe	57
Ler os nomes dos colegas da classe – dicas	59
Escrever os nomes dos colegas da classe – dicas	61
Atividade 3 – Ler nomes dos colegas da classe	62
Atividade 4 – Identificando seus pertences	65
Atividade 5 – Organizando a lista de ajudantes da semana	67
Atividade 6 – Elaborando um quadro de participantes das brincadeiras	71
Atividade 7 – Jogo do nome oculto	73
Situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever ..	75
O que os alunos aprendem nas situações em que ditam um texto para o professor ..	76
Condições didáticas para as situações de ditado ao professor	77
Atividade 8 – Produção de um bilhete para os pais	77
Situações de escrita pelo aluno	81
O que os alunos aprendem nas situações em que escrevem por si mesmos	81
Condições didáticas para as situações de escrita pelo aluno	82
Situações de leitura pelo aluno	84
O que os alunos aprendem nas aulas de leitura por si mesmos, antes que leiam convencionalmente	85
Ler antes de saber ler convencionalmente – dicas	86
Condições didáticas para as situações de leitura do aluno	89
Atividade 9 – Organizar versos de uma parlenda	89
PROJETO DIDÁTICO – Brincadeiras tradicionais	95
Por que realizar um projeto de resgate das brincadeiras tradicionais?	97
O resgate das brincadeiras infantis e a aprendizagem da língua e linguagem ...	98
Etapa 1 – Apresentação do projeto e do produto final	102
Atividade 1A – Roda de conversa sobre as brincadeiras de hoje e de antigamente e elaboração de lista de títulos das brincadeiras	102
Atividade 1B – Elaboração de ficha para realização de pesquisa sobre as brincadeiras da infância a ser feita com os familiares	103
Atividade 1C – Apresentação da ficha de pesquisa para os alunos	106
Atividade 1D – Socialização das brincadeiras pesquisadas e elaboração de um cartaz	107
Atividade 1E – Seleção das dez brincadeiras menos conhecidas pelo grupo de alunos e socialização do produto final	108

Etapa 2 – Aprender brincadeiras a partir dos relatos de convidados	111
Atividade 2A – Seleção, entre as dez brincadeiras menos conhecidas pelo grupo, quatro para serem explicadas/ensinadas/compartilhadas pelos familiares ..	112
Atividade 2B – Elaboração de bilhete convidando o familiar para vir à escola ensinar a brincadeira eleita e organização de calendário de visitas	114
Atividade 2C – Planejamento do encontro com os convidados	116
Atividade 2D – Encontro com os convidados	117
Atividade 2E – Brincadeiras e registro pelo professor de informações que serão necessárias para a elaboração do painel	118
Etapa 3 – Aprender brincadeiras a partir da leitura de textos instrucionais pelo professor	118
Atividade 3A – Pesquisa de regras de brincadeiras em livros e textos	119
Atividade 3B – Leitura compartilhada da regra de uma brincadeira selecionada em um dos livros para os alunos brincarem	120
Atividade 3C – Produzir ficha informativa da brincadeira realizada	121
Atividade 3D – Selecionar imagens de situações de brincadeiras em livros, revistas e internet para deixar expostas na sala	123
Etapa 4 – Planejando o evento	124
Atividade 4A – Planejar o evento: definir quantas brincadeiras, local, número de monitores por brincadeira, quem serão os convidados, como será documentado o dia	125
Atividade 4B – Leitura em duplas para selecionar as brincadeiras que serão realizadas no evento	126
Atividade 4C – Escrita pelos alunos de títulos de brincadeiras que desejam monitorar no dia do evento	128
Atividade 4D – Produção de texto coletivo: organização dos outros itens da ficha informativa sobre as brincadeiras selecionadas para o evento	130
Etapa 5 – Organização do produto final	131
Atividade 5A – Ensaio para o dia de brincadeiras	131
Atividade 5B – Seleção das imagens que comporão as fichas informativas, o painel e os locais	132
Atividade 5C – Elaboração da programação do dia de brincadeiras	133
Atividade 5D – Confeção do painel com a programação do dia de brincadeiras e organização das fichas informativas	134
Atividade 5E – Realização e avaliação do evento	135

PROJETO DIDÁTICO – Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças	137
Por que realizar um projeto que envolva o estudo dos povos indígenas brasileiros?	139
Etapa 1 – Aproximação ao tema, levantamento dos conhecimentos prévios e apresentação do projeto e do produto final.	143
Atividade 1A – Aproximação ao tema e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos	143
Atividade 1B – Apresentação do projeto e do produto final	145
Etapa 2 – Conhecendo aspectos gerais da cultura dos povos indígenas	146
Atividade 2A – Ouvir e cantar uma canção sobre o encontro de portugueses e indígenas no Brasil do ano 1500.	147
Atividade 2B – Leitura de texto expositivo sobre nações indígenas brasileiras	151
Atividade 2C – Leitura pelo aluno: as línguas indígenas e a Língua Portuguesa	155
Atividade 2D – Escrita de lista de palavras: as línguas indígenas e a Língua Portuguesa	157
Atividade 2E – Leitura de imagens legendadas	159
Etapa 3 – Estudando a cultura do povo munduruku por meio da leitura de diferentes gêneros textuais	163
Atividade 3A – Leitura em voz alta pelo professor de um mito indígena	163
Atividade 3B – Pareamento de texto e imagem	167
Atividade 3C – Análise das características da legenda com registro	172
Atividade 3D – Leitura de curiosidades e destaque de informação	174
Atividade 3E – Escrita de pergunta para a curiosidade.	176
Atividade 3F – Produção de novos desenhos e legendas sobre os povos indígenas	177
Etapa 4 – Pensando em como as crianças do povo guarani aprendem e brincam – análise de imagens e estudo de legendas	180
Atividade 4A – Escrita de lista dos brinquedos preferidos	180
Atividade 4B – Comparação entre os brinquedos/brincadeiras preferidas da turma e das crianças do povo guarani	183
Atividade 4C – Apreciação de mito do povo guarani.	189
Atividade 4D – Ditado para o professor de legenda e revisão coletiva.	192
Atividade 4E – Escrita de legendas em grupos	194
Atividade 4F – Revisão das legendas produzidas para compor o mural	199
Atividade 4G – Produção e revisão de legendas em duplas e, ou, individual	200
Etapa 5 – Planejar, organizar e participar de uma exposição.	201
Atividade 5A – Roda de conversa: O que é uma exposição?	201

Atividade 5B – Visita a uma exposição	202
Atividade 5C – Organização da exposição com o material produzido	203
Atividade 5D – Ensaio para a exposição	204
Atividade 5E – Expor oralmente informações sobre os estudos realizados	205
Atividade 5F – Roda de conversa sobre as diferenças e semelhanças observadas entre culturas	206
BLOCO 5 – Textos complementares	207
Texto complementar 1 – Organização e gestão do tempo didático	209
Texto complementar 2 – Aprender a linguagem que se escreve.....	234
Texto complementar 3 – Aprofundando o conceito de mito	237
Texto complementar 4 – Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos.....	238
Texto complementar 5 – Didática da leitura e da escrita: questões teóricas ..	246
Texto complementar 6 – Ler e escrever por projetos.	253
Texto complementar 7 – Onde está escrito, o que está escrito, como está escrito	274
Texto complementar 8 – Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal	284
Texto complementar 9 – Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?	302
Texto complementar 10 – Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade.....	313
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	325
ANEXOS	329
ANEXO 1 – Explicação e orientação sobre escrita coletiva	331
ANEXO 2 – Situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever	336
ANEXO 3 – Regras de brincadeiras	337
ANEXO 4 – Imagens de brincadeiras.....	339
ANEXO 5 – Curiosidades	344
ANEXO 6 – Lista de palavras de origem indígena	346
ANEXO 7 – Textos para serem lidos pelo professor – mitos	348
ANEXO 8 – Brincadeiras e jogos infantis	350

Fonte: São Paulo (2014d)

Na seção “Como utilizar este guia” (SÃO PAULO, 2014d), há recomendações que informam ao leitor que o material é um guia de orientações e ponto de partida para reflexões e discussões. Não se trata de planejamento pronto, sem possibilidades de alterações. Nessas considerações, alguns questionamentos podem ser feitos: poderia o professor realizar as alterações com base no que acredita, ou deveria seguir as concepções teóricas do *Programa*? De que modo as modificações podem ser feitas? Haveria liberdade para isso? Possivelmente essa liberdade exista, porque não existe alguém que visualize cada uma das práticas do professor, no entanto, é importante ressaltar que as avaliações podem cobrar situações que não são desenvolvidas pelos professores. Nas páginas seguintes, há as informações contidas no sumário, divididas por blocos.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 2º ano* utilizado no ano de 2015 foi a 7ª edição, versão compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2, da 6ª edição. Este documento também pode ser identificado com o nome e turma da professora. Há as informações bibliográficas, a carta do Secretário da Educação e da equipe CEFAI, calendários dos anos de 2014 e 2015, e o sumário com a seguinte descrição:

Figura 14: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor Alfabetizador 2º ano*

<h2>Sumário</h2>	
Calendário escolar 2014/2015	7
Como utilizar este guia	14
BLOCO 1 – Introdução	15
Concepção de alfabetização	17
As práticas sociais de leitura e de escrita na escola	20
Ler e falar aquilo que leu e compreendeu	21
Construir estratégias de leitura, mesmo quando ainda não sabem ler	22
Por que ler uma diversidade de textos no 2º ano?	22
Por que é fundamental que o professor leia textos literários todos os dias?	23
Por que é fundamental que o professor seja um modelo de leitor?	23
Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura	23
Linguagem escrita	25
Sistema de escrita	25
Aprender a ler e a escrever	26
Intervenções que favorecem avanços	26
Atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita	28
Alunos alfabéticos, outros nem tanto	30
Por que propor atividades nas quais os alunos ditam o texto e o professor escreve? ..	30
Planejar, escrever e revisar – as etapas do processo de produção de um texto ..	30
Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita	31
Escrita coletiva	32
BLOCO 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação	37
Expectativas de aprendizagem	39
Conhecer as hipóteses de escrita dos alunos	41
Sondagem das hipóteses de escrita	41
Listas sugeridas	42
Avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita (sondagem das hipóteses de escrita)	43
Ensinar e avaliar	45
Avaliação do ensino	47
O que fazer com aqueles alunos que parecem não avançar?	49
BLOCO 3 – Rotina pedagógica	53
A organização de uma rotina de leitura e escrita	55
A rotina do segundo ano	56
Dicas práticas para o planejamento do trabalho	57

Em relação à produção de texto	59
Em relação à leitura	60
Em relação à comunicação oral	61
Em relação à análise e reflexão sobre o sistema	62

BLOCO 4 – Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano 63

Introdução	65
Escrita do professor – a rotina na lousa	65
O alfabeto	71
Atividade 1 – Escrita com o professor	71
Escrita e leitura de nomes próprios	73
Atividade 2 – Para início de conversa	74
Atividade 3 – Escrita do aluno	75
Atividade 4 – Escrita do aluno	77
Os momentos de leitura do professor. Textos de divulgação científica	79
Atividade 5 – Leitura do professor	81
Os momentos de leitura do aluno. Textos memorizados	82
Atividade 6 – Leitura do aluno	83
Atividade 7 – Leitura do aluno	84
Cruzadinhas	86
Atividade 8 – Leitura pelo aluno	87
Adivinhas	89
Atividade 9 – Leitura pelo aluno	90
Atividade 10 – Escrita do aluno	93
Jogo da força	93
Os momentos de leitura do professor – textos literários	95
O trabalho com listas	96
Atividade 11 – Escrita do aluno	98
Atividade 12 – Leitura pelo aluno	101
Comunicação oral	105
Atividade 13 – Leitura pelo aluno	107
Atividade 14 – Leitura pelo professor	108
Atividade 15 – Leitura compartilhada	111
Situações de ditado para o professor	114
Atividade 16 – Ditado ao professor	116

ATIVIDADES PERMANENTES – Parlendas 119

O trabalho com parlendas	121
Algumas dicas	122
Atividade 1 – Leitura pelo aluno dos títulos das parlendas	123
Atividade 2 – Leitura pelo aluno de parlendas conhecidas	126
Atividade 3 – Escrita pelo aluno	128
Atividade 4 – Escrita pelo aluno	129

Atividade 5 – Leitura do aluno	133
Atividade 6 – Escrita pelo aluno de um ditado de parlenda	135

PROJETO DIDÁTICO – Cantigas populares 137

Por que realizar um projeto com cantigas populares?	139
Etapa 1 – Início do projeto	146
Atividade 1A – Apresentação do projeto	146
Atividade 1B – Lista de cantigas conhecidas	147
Atividade 1C – Escrita de bilhete para pesquisa de cantigas	148
Atividade 1D – Socialização das cantigas pesquisadas, complementação da lista já produzida e votação das cantigas que farão parte do livro	150
Etapa 2 – Leitura com o professor	151
Atividade 2A – Leitura de uma cantiga de ninar	151
Atividade 2B – Organizar as estrofes de uma cantiga	152
Atividade 2C – Circular a palavra ditada	153
Etapa 3 – Escrita de cantigas	154
Atividade 3A – Escrita de título de cantiga	154
Atividade 3B – Completar as lacunas de uma cantiga	156
Atividade 3C – Substituição de nomes que aparecem na cantiga	157
Atividade 3D – Escrita coletiva de uma nova versão para uma cantiga	159
Etapa 4 – Organização do livro “Cantigas Populares” e do evento de lançamento	160
Atividade 4A – Organização final do livro “Cantigas Populares”	160
Atividade 4B – Escrita do convite para apresentação de lançamento	161
Atividade 4C – Organização do evento	163
Etapa 5 – Dia do evento de lançamento	164
Atividade 5 – Dia do evento	164

**PROJETO DIDÁTICO – Pé de Moleque, Canjica e outras Receitas Juninas:
um jeito gostoso de aprender a ler e escrever 169**

Uma conversa sobre o projeto	171
Etapa 1 – Apresentação do projeto e do produto final	175
Atividade 1A – Roda de conversa sobre a festa junina e suas comidas típicas	175
Atividade 1B – Escrita coletiva de lista	176
Etapa 2 – Conhecer receitas	177
Atividade 2A – Escrita coletiva de um bilhete	177
Atividade 2B – Socialização das receitas pesquisadas e elaboração de uma lista	178
Atividade 2C – Socialização de alguns livros de receita	179
Etapa 3 – Conhecer receitas a partir das atividades de escrita	181

Atividade 3A – Escrita de ingredientes	181
Atividade 3B – Escrita do aluno	182
Etapa 4 – Seleção e organização das receitas para compor o livro	183
Atividade 4A – Seleção das receitas que farão parte do livro	183
Atividade 4B – Comparação entre duas receitas	184
Atividade 4C – Escrita das receitas selecionadas	188
Etapa 5 – Elaboração do produto final	189
Atividade 5A – Produção da apresentação do livro	189
Atividade 5B – Dedicatória para a merendeira	190
Atividade 5C – Elaboração do livro de receitas	191
PROJETO DIDÁTICO – Anta, onça e outros animais do Pantanal.	
Ler para aprender	193
Uma conversa sobre o projeto	195
Etapa 1 – Compartilhar o projeto com os alunos	198
Atividade 1A – Apresentação do projeto, das etapas e do produto final	198
Atividade 1B – Leitura pelo aluno – lista dos animais que serão estudados no projeto	200
Etapa 2 – Seleção de livros e outros materiais de estudo	204
Atividade 2A – Seleção de textos para estudo – animais do Pantanal	204
Etapa 3 – Estudo coletivo de um animal	208
Atividade 3A – Apresentação do animal – anta	208
Atividade 3B – Leitura pelo professor – primeiro texto sobre a anta	209
Atividade 3C – Leitura pelo professor – segundo texto sobre a anta	212
Atividade 3D – Seleção de informações para a escrita do texto de divulgação científica sobre a anta	213
Atividade 3E – Produção coletiva de texto científico sobre a anta	215
Etapa 4 – Estudo de animais e produção de textos em dupla	218
Atividade 4A – Leitura pelo professor – primeiro texto sobre a onça	218
Atividade 4B – Leitura de legenda	219
Atividade 4C – Preencher a ficha do animal – onça	224
Atividade 4D – Leitura pelo professor – texto sobre o tuiuí	228
Atividade 4E – Preencher a ficha do animal – tuiuí	229
Atividade 4F – Produção de um texto “você sabia que...” Sobre o tuiuí	233
Atividade 4G – Revisão coletiva de textos	236
Etapa 5 – Revisão e edição do material escrito com ilustração	238
Atividade 5A – Revisão e edição do material escrito	238
Atividade 5B – Ilustração dos textos “você sabia que...”	239

Etapa 6 – Finalização do projeto e exposição no mural	240
Atividade 6 – Organização do evento – produção de um convite	240
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Era uma vez um conto de fadas	251
Atividade 1A – Leitura pelo professor de um conto tradicional	256
Atividade 1B – Análise de trecho de um conto	257
Atividade 2 – Ouvir uma história gravada em CD	259
Atividade 3 – Ditado de um texto ao professor	260
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Reescrita de contos de fadas	263
Reescrever contos de fadas	265
Atividade 1 – Leitura pelo professor – Leitura e comparação de duas versões da mesma história – Chapeuzinho Vermelho	271
Atividade 2A – Leitura pelo professor e análise de trechos da história lida	272
Atividade 2B – Leitura das características dos personagens das duas versões	274
Atividade 2C – Análise comparativa do diálogo entre as personagens da história em duas versões	277
Atividade 3 – Ditado ao professor da terceira versão do final de um conto	279
Atividade 4A – Leitura pelo professor – conto “O Lobo e os sete cabritinhos” – e análise dos recursos utilizados	281
Atividade 4B – Escrita do aluno – características das personagens de um conto	282
Atividade 5 – Leitura e reescrita de conto de fadas em duplas – “O príncipe-rã” ou “Henrique de Ferro”	288
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Ortografia	291
Ensino da ortografia	293
Levantamento do conhecimento ortográfico	294
Atividades para o ensino da ortografia	297
Atividade 1A – Releitura com focalização	299
Atividade 1B – Ditado interativo	301
Separação entre palavras	302
Atividade 2A – Separação entre palavras	304
Atividade 2B – Separação entre palavras	305
Atividade 2C – Separação entre palavras	308
Atividade 2D – Separação entre palavras	310
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313

Fonte: São Paulo (2014e)

Assim como no *Guia* do primeiro ano, o do segundo também conta com as orientações e organização em blocos para orientar o professor no ensino dos atos de leitura e escrita.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor 3º ano* intitula-se diferentemente dos dois já apresentados, não sendo mais direcionado para o professor alfabetizador, por isso segue a nomenclatura de acordo com o ano escolar. Também está na sua 7ª edição, na versão compilada, revisada e atualizada dos volumes 1 e 2, da 6ª edição. Este documento também conta com identificação do nome e turma da professora na primeira página, informações bibliográficas, carta do Secretário da Educação e da equipe CEFAL, calendários dos anos de 2014 e 2015, e o sumário com a seguinte descrição:

Figura 15: Imagens do Sumário disponíveis no caderno do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: Professor- 3º ano*

<h2>Sumário</h2>	
Calendário escolar 2014/2015	9
Como utilizar este guia	16
BLOCO 1 – Introdução.	17
As práticas sociais de leitura e de escrita na escola	19
BLOCO 2 – Expectativas de aprendizagem e avaliação.	21
Expectativas de aprendizagem para o 3º ano do ensino fundamental	23
Avaliação das aprendizagens dos alunos	25
BLOCO 3 – Rotina	29
Situações que a rotina deve contemplar	31
A rotina do terceiro ano	33
BLOCO 4 – Orientações e situações didáticas	35
1º SEMESTRE	
Orientações e situações didáticas	39
Para favorecer a aprendizagem	39
Intervenções do professor	39
Agrupamentos de alunos	40
Situações didáticas	41
Escrita pelo aluno	41
Ditado ao professor	41
Leitura pelo professor	42
Leitura pelo aluno	42
Atividade 1 – Regra do jogo	44
Atividade 2 – Quadrinha	45
Atividade 3 – Poema	47
Atividade 4 – Piada	49
Atividade 5 – Curiosidade	50
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Pontuação.	53
Objetivos	55
Atividade 1 – Apresentação da sequência didática	56
Atividade 2A – Leitura em voz alta	57
Atividade 2B – Análise de texto	63
Atividade 2C – Reescrita coletiva	65
Atividade 2D – Revisão coletiva do texto e análise do conto "A bruxa da rua Mufetar"	68
Atividade 3A – Reescrita em duplas	69

Atividade 3B – Revisão coletiva de um texto reescrito pelas duplas	72
Atividade 3C – Revisão em duplas	74

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Cantando e aprendendo em sala de aula – Ortografia . . . 77

Orientações gerais	79
Ortografia: o que trabalhar em cada turma	80
Cantando e aprendendo em sala de aula	81
Atividade 1 – Avaliação inicial	84
Ensino de ortografia	88
Regularidades e irregularidades	88
Para palavras irregulares	91
Atividade 2 – Ditado interativo	92
Atividade 3A – Elaboração de cartaz	96
Atividade 3B – Escrita de canção	97
Atividades envolvendo regularidades ortográficas	99
Releitura com focalização	99
Atividade 4A – Releitura com focalização I	100
Atividade 4B – Releitura com focalização II	101
Atividade 4C – Releitura com focalização III	104
Atividade 4D – Releitura com focalização IV	105
Revisão de textos com foco na ortografia	108
Atividade 5A – Revisão	108
Atividade 5B – Análise de textos com erros	111

PROJETO DIDÁTICO – Quem reescreve um conto, aprende um tanto! 115

Etapa 1 – Apresentação do projeto	122
Atividade 1 – Apresentação do projeto	123
Etapa 2 – Leitura e análise dos recursos linguísticos dos contos	124
Atividade 2A – Leitura e análise coletiva do conto: “Os três cabritinhos”	125
Atividade 2B – Leitura e análise do conto: “A princesa e o grão de ervilha”	130
Etapa 3 – Ditado ao professor de um dos contos	133
Atividade 3 – Ditado ao professor de um dos contos	134
Etapa 4 – Reescrita em duplas	136
Atividade 4A – Releitura e reconto para planejamento do texto que será produzido	138
Atividade 4B – Reescrita em duplas	139
Etapa 5 – Revisão dos textos escritos pelos alunos	141
Atividade 5A – Revisão coletiva – Linguagem	142
Atividade 5B – Revisão em duplas	143
Atividade 5C – Revisão dos alunos com apoio do professor	145
Etapa 6 – Produção de parte desconhecida de um conto	146

Atividade 6A – Leitura pelo professor de um conto desconhecido.	146
Atividade 6B – Leitura e análise de um conto desconhecido.	149
Atividade 6C – Releitura e reconto para planejamento do final do conto que será produzido	151
Atividade 6D – Produção de autoria do final do conto.	152
Atividade 6E – Revisão coletiva – linguagem.	153
Atividade 6F – Revisão em duplas.	154
Atividade 6G – Revisão em dupla com apoio do professor.	156
Etapa 7 – Finalização e avaliação.	157
Atividade 7A – Passar a limpo e ilustrar.	157
Atividade 7B – Avaliação do percurso.	158

PROJETO DIDÁTICO – Jardim, um mundo para os animais pequenos. 161

Etapa 1 – Apresentação do projeto didático.	166
Atividade 1A – Roda de conversa sobre os animais de jardim.	166
Atividade 1B – Apresentação do projeto didático e definição do produto final.	167
Etapa 2 – Leitura de um texto de divulgação científica e de um verbete e análise das características dos gêneros.	168
Atividade 2A – Leitura compartilhada de um texto de divulgação científica.	168
Atividade 2B – Localização de informações em um texto de divulgação científica.	171
Atividade 2C – Comparação de dois textos – texto de divulgação científica e verbete.	172
Etapa 3 – Leitura de um verbete de uma enciclopédia com anotações.	175
Atividade 3A – Leitura em duplas de um verbete de enciclopédia com anotações.	175
Atividade 3B – Leitura individual de outro verbete de enciclopédia.	177
Etapa 4 – Produção de um verbete coletivo a partir de um texto de divulgação científica.	179
Atividade 4A – Leitura compartilhada de um texto de divulgação científica.	179
Atividade 4B – Planejamento, planificação e textualização de um verbete de enciclopédia infantil.	182
Etapa 5 – Revisão coletiva da produção de um verbete.	184
Atividade 5A – Revisão coletiva de um texto.	184
Atividade 5B – Passando a limpo o verbete de enciclopédia para afixar no mural.	185
Etapa 6 – Produção de um verbete, em duplas e quartetos, a partir de um texto de divulgação científica.	186
Atividade 6A – Ler para saber mais, em duplas e quartetos, sobre alguns animais de jardim – texto de divulgação científica.	186
Atividade 6B – Planejamento, planificação e textualização de um verbete de enciclopédia infantil em duplas e quartetos.	187
Atividade 6C – Revisão das produções.	188
Etapa 7 – Organização da apresentação e do mural, finalização e avaliação do projeto.	190
Atividade 7A – Organização do mural para a exposição.	190
Atividade 7B – Ensaio para apresentação.	191
Atividade 7C – Organização da apresentação e avaliação do projeto.	193

2º SEMESTRE

A leitura diária de textos literários	197
Atividade 1 – Leitura pelo professor	198
Atividade 2 – Leitura compartilhada de poemas	202
Atividade 3 – Leitura de poemas em voz alta pelos alunos	203
Poemas sugeridos do livro "Poesia fora da Estante"	206

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu. 209

Por que uma sequência que envolve a leitura de textos de divulgação científica?	211
Etapa 1 – Apresentação da sequência e elaboração de perguntas	215
Atividade 1A – Apresentação do tema	216
Atividade 1B – Elaboração de perguntas	217
Atividade 1C – Seleção de fontes de informação	219
Etapa 2 – Estudo coletivo	221
Atividade 2A – Leitura compartilhada I	221
Atividade 2B – Estudo coletivo	223
Atividade 2C – Leitura para localizar informações	224
Atividade 2D – Leitura compartilhada II	227
Etapa 3 – Estudos em grupo	228
Atividade 3A – Estudo em grupo I	229
Atividade 3B – Estudo em grupo II	230
Etapa 4 – Avaliação	232
Atividade 4A – Avaliação do percurso	232
Nosso sistema, o solar	235
Sol, a grande estrela	237
Mercúrio, o planeta dos extremos	239
Vênus, o gêmeo da Terra	240
Terra, planeta água	242
Marte, o planeta vermelho	244
Júpiter, o gigante	247
Saturno, o senhor dos anéis	248
Urano, o gigante gelado	250
Netuno, o planeta das tempestades	252
Lua, nosso único satélite	254
Plutão, o "ex-planeta"	256
Pequeno glossário de astronomia	258

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Dicionário, o "pai dos inteligentes" 261

Atividade 1 – Ordem alfabética	264
Atividade 2 – Apresentação das palavras no dicionário	266

Atividade 3 – Uso do dicionário – escrita das palavras	269
Atividade 4 – Ditado com consulta ao dicionário	271
PROJETO DIDÁTICO – Animais do mar	273
Etapa 1 – Apresentação do projeto, estudo coletivo e ditado ao professor	277
Atividade 1A – Leitura pelo professor – texto de divulgação científica sobre o golfinho	278
Atividade 1B – Ditado ao professor de um texto de divulgação científica sobre o golfinho	280
Etapa 2 – Estudo de textos: tartaruga marinha, cavalo-marinho, baleia-jubarte, tubarão-azul e caranguejo	281
Atividade 2A – Leitura em duplas	282
Atividade 2B – Registro de informações	282
Atividade 2C – Preenchimento da ficha técnica	283
Atividade 2D – Apresentação das informações aprendidas	285
Etapa 3 – Escrever e reescrever textos de divulgação científica	286
Atividade 3A – Escrita de um texto	286
Atividade 3B – Revisão coletiva – linguagem	287
Atividade 3C – Revisão coletiva – ortografia e separação de texto	288
Atividade 3D – Revisão dos próprios textos	292
Atividade 3E – Passar a limpo os próprios textos	293
Etapa 4 – Finalização do projeto, planejamento e avaliação	293
Atividade 4A – Ilustrações do texto escrito para o mural	294
Atividade 4B – Avaliação do percurso	294
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299

Fonte: São Paulo (2014f)

Posteriormente ao sumário, há o “Como utilizar este guia” e a organização das informações por blocos, como nos outros documentos de orientação do *Programa*. Nos documentos é possível verificar algumas orientações para os professores a respeito de como ensinar atos de leitura para os alunos. Algumas dessas orientações são apresentadas da mesma forma nos três documentos, com algumas modificações em alguns enunciados, e há outras orientações disponíveis em apenas alguns dos documentos. São intensos os investimentos com a distribuição desses materiais, mas há a necessidade de verificar se eles contribuem para a formação dos professores e gestores, e se criam condições para a aprendizagem dos atos de leitura e escrita por parte dos alunos.

Nessa seção, apresentei um dos investimentos por parte do Governo na área da educação: o material do *Programa Ler e Escrever*. A próxima seção discutirá os registros de uma forma já superada de escrita que, apesar de toda evolução gráfica, ainda estão presentes nas salas de aula, utilizados e ensinados pelos professores.

3. OS REGISTROS DE UMA FORMA JÁ SUPERADA DE ESCRITA NO CONTEXTO ATUAL DA SALA DE AULA

A seção anterior apresentou o *Programa Ler e Escrever*, que conta com *site*, material do professor e do aluno. Como demonstra o próprio nome do *Programa*, sua temática envolve situações de leitura. É preciso considerar, de início, que a linguagem escrita passou por diversas evoluções que contribuiriam tanto para facilitar a leitura, como a escrita. Apesar dessa evolução, na escola práticas antigamente empregadas ainda estão presentes nos contextos atuais. Nessa seção discutir-se-á essa temática.

A escrita alfabética surge na Grécia Arcaica, em um contexto onde era predominante a tradição oral e teria a função de assegurar que a voz gravada pelas marcas gráficas poderia ser novamente retirada do texto pelo leitor. Portanto, nesse período a escrita visava à leitura em voz alta e seria por meio do instrumento da voz que esse tipo registro realizar-se-ia em sua plenitude. Era necessário, por isso, que alguém pudesse ceder sua voz para o texto, ou seja, a leitura deveria se submeter ao escrito. Mas, no contexto onde o cidadão era livre e não submisso, submeter a voz ao escrito desqualificaria o nobre. Por essa razão, a leitura passou a ser desprezada e realizada pelo escravo (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

Mesmo no contexto em que a extração do som era importante, a leitura silenciosa iniciou sua inserção entre o público grego, no teatro, em atividades culturais em que o autor deveria ler previamente em silêncio, para que pudesse posteriormente dizer o que lera ao público. O escrito, não estando presente, deveria ser dito ao público, que também não possuía o texto e não sabia o que ele abrigava. Portanto, o leitor, que também é ator, substituiu o escrito por vozes endereçadas aos espectadores. Esses espectadores escutariam essa escrita vocal, ou seja, o texto memorizado pelo leitor, transmitido a eles, espectadores. Na leitura feita pelo ator, ele não tinha a necessidade de oralizar; podia passar os olhos pelo escrito, as letras seriam capazes de transmitir algo e ele poderia escutá-las interiormente. É importante destacar que esse tipo de leitura foi praticado, nesse período, para uma camada populacional restrita, desconhecida por uma grande quantidade de gregos (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

Em Roma, a literatura iniciou-se com a influência da Grécia por volta do século III e início do século I a.C.. Essa influência grega contribuiu para melhor organização dos livros para os leitores. A leitura passou a se tornar uma prática comum, pelo prazer, e não por sua utilidade, elevando o número de leitores e contribuindo para a criação de bibliotecas particulares, mas elas eram restritas a uma pequena elite. O ensino da leitura nesse período

acontecera posteriormente ao da escrita. Acreditava-se que a criança deveria primeiramente aprender as formas das letras, a ordem alfabética e a escrever; somente então estaria preparada para a aprendizagem da leitura. Nesse ensino, os alunos deveriam primeiramente reconhecer as letras, sílabas e, posteriormente, as palavras completas. A leitura ensinada era a feita em voz alta, mas a silenciosa também era praticada, sobretudo na época moderna por aqueles que estavam no estágio final da aprendizagem (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

As novas necessidades permitiram novas configurações na leitura, de modo que o homem passou a ler mais e a selecionar melhor seus materiais escritos. A escrita também sofreu modificações para responder às novas exigências de uma leitura mais rápida pelo leitor. Assim, deixou de existir a escrita contínua em rolos, sem espaços, pontuações e letras minúsculas. Passou a ser praticada em livros com capítulos, marcas de parágrafo, títulos, tabelas e índices com separação entre as palavras, pontuação e letras em caixa alta e baixa. Nas novas configurações, a leitura pode ser realizada de modo menos laboriosa e, assim, mais rápida. (CAVALLO, CHARTIER, 2002).

Todavia, o que se observa nas escolas não é a evolução da leitura com essas novas considerações. Ao contrário, o que se pode verificar é que os professores utilizam livros e escritas próprias com letras em caixa alta e pedem que os alunos oralizem o texto. Em observações realizadas nos dias 7 e 14 de maio de 2015, é possível constatar isso. A professora **JÚLIA (2ª ANO)** propôs uma atividade com *adivinhas*, pela qual os alunos deveriam separar as palavras das frases abaixo e em seguida reescrevê-las:

QUEÉQUEÉQUE NUNCAVOLTAEMBORANUNCATENHAIDO?

QUEÉQUEÉQUEVEMSEMPREPARACASAPELOBURACODAFECHADURA?

No dia 14 de maio, um aluno selecionado para ir à lousa responder a uma *adivinha* apresentou dificuldades na separação das palavras. A professora solicitou que ele lesse para ela, ou seja, vocalizasse. Nessa proposta, todos os alunos deveriam vocalizar a adivinha para resolvê-la.

A evolução na história da leitura e da escrita nos permite afirmar que alguns acontecimentos e características marcantes dos períodos mencionados anteriormente ainda podem ser visualizados nos atuais espaços escolares, como no caso da atividade de adivinhas feita por **JÚLIA (2ª ANO)**. Enquanto a evolução da disposição da escrita na página passou da contínua para a separada por espaços e da leitura oral para a silenciosa, a professora segue o mesmo caminho, mas faz o inverso quando solicita aos alunos que olhem e descubram as

palavras para, depois, oralizar as palavras, e deseja que eles desenvolvam o conceito oral de palavra em vez do seu conceito escrito. Porém, de acordo com Ferreiro (2004, p. 140),

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para o mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito - as palavras gráficas - e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita [...].

Portanto, nem sempre há um fonema que represente uma letra. Quando o professor ensina que determinados caracteres seguem determinados sons, como se fossem uma regra, o aluno passa a aplicar isso em todos os momentos em que encontra esses caracteres, mas em seguida se depara com armadilhas e novas condições, porque esses caracteres não seguem o mesmo padrão. Coincidindo com as ideias que Ferreiro, Desbordes tenta criar uma situação fictícia na qual os caracteres seriam os mesmos que os orais:

Poder-se-ia reformar o alfabeto, tornar as grafias mais regulares, acrescentar os acentos, distinguir a quantidade, colocar sinais de silêncio. Poder-se-ia imaginar um sistema gráfico em que todos os elementos identificados no oral tivessem um correspondente: a partir do momento em que novos elementos são identificados, sua representação na grafia é apenas questão de convenção. Porém, no final das contas, faltaria esse quase nada que faz toda a diferença entre o escrito e o oral. (DESBORDES, 1995, p. 83).

Em uma suposição de tentar reformar a língua para que existam fonemas que correspondam às letras, o autor chega à conclusão de que isso seria inviável porque “Se a escrita alfabética fosse um código gráfico para as unidades mínimas sonoras (fonemas), deveríamos ter um símbolo (e apenas um) para cada fonema da língua.” (FERREIRO, 2004, p. 144) e “É evidente que as escritas historicamente constituídas não cumprem com essa exigência [...]” (FERREIRO, 2004, p. 144). Portanto, conforme Ferreiro e Desbordes apresentam, a evolução da escrita faz surgir novos sinais gráficos que não apresentam correspondente sonoro.


Os defensores do sistema de escrita que se baseiam no método fônico,

Imaginam que as unidades de análise da oralidade devem preceder à leitura (em um sistema alfabético), porque a escrita simplesmente “reflete” (em um sentido especular) as unidades previamente estabelecidas. Por outro lado, é uma simples ideia aplicacionista a que está em jogo: se alguém não tem consciência dos fonemas que usa ao falar, não poderá reconhecê-los na escrita, não poderá projetar essas categorias nos elementos da escrita (as letras). (FERREIRO, 2004, p. 147).

Portanto, não é possível fazer uma relação dos fonemas com a escrita, porque não há uma influência das unidades da língua oral nos sinais gráficos e nos caracteres. Os professores que insistem em ensinar as crianças dessa maneira, constantemente cairão em contradição e insistirão em fornecer novas regras que não serão aplicadas em todas as situações, e os alunos, nessa situação, não sabem como lidar com essas constantes mudanças.


A utilização da caixa alta para os alunos menores é vista pelos professores como mais fácil, porque eles teriam de aprender apenas um tipo de letra, pouco variável no seu formato. Porém, estudos desenvolvidos por Bajard revelam que os alunos menores podem aprender os dois tipos de letras, caixa alta e baixa, e que esse tipo de leitura melhor se desenvolve para uma leitura menos laboriosa. No entanto, na escola, as letras em caixa alta ainda são muito vistas, como na situação do dia 25 de agosto de 2015, quando a professora **ROSA (3º ANO)** entregou textos de personagens do folclore e pediu para que os alunos fizessem leitura silenciosa.

Figura 16: Imagens de textos disponibilizados pela professora



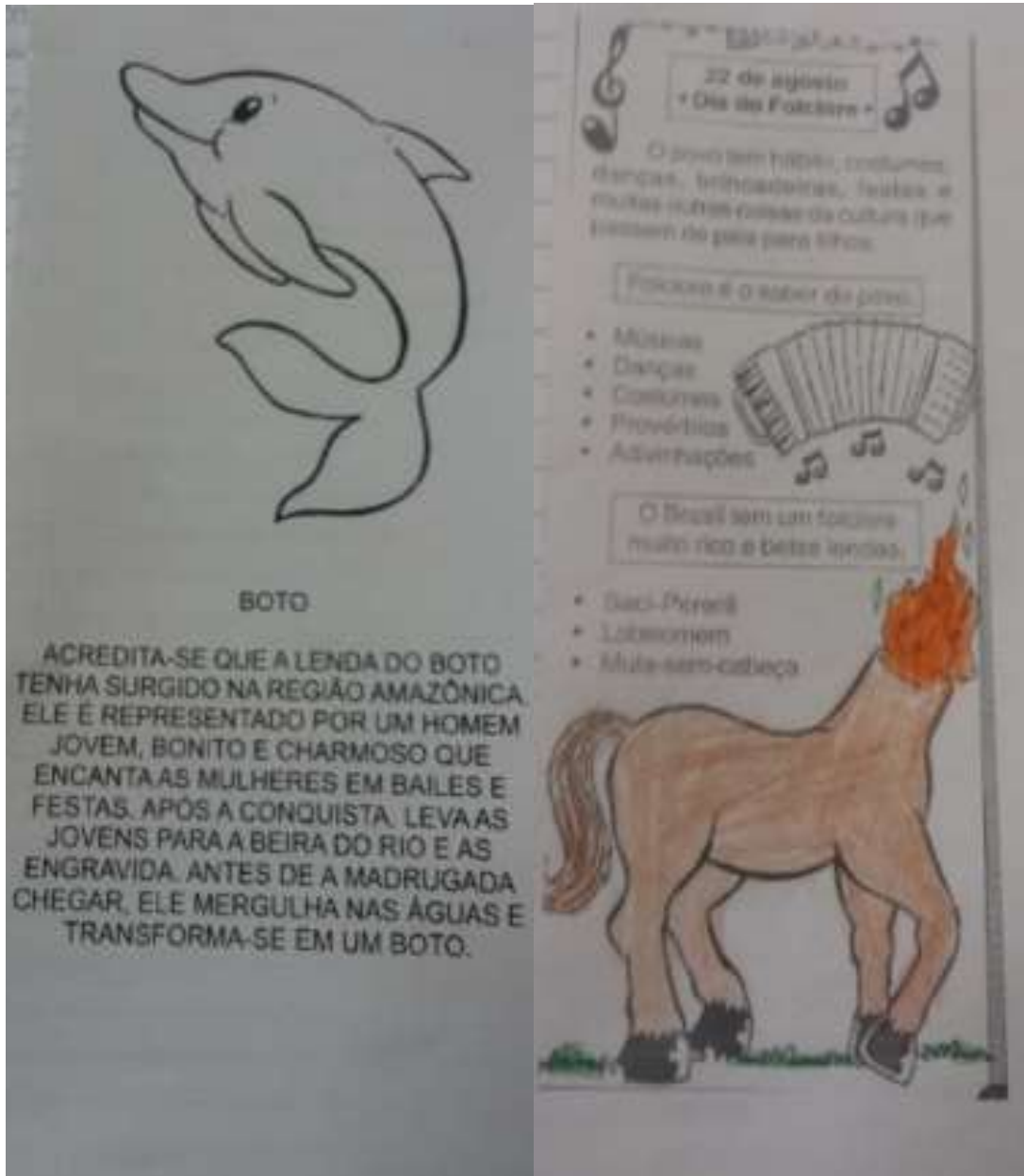
SACI PERERÉ

O SACI PERERÉ É REPRESENTADO POR UM MENINO NEGRO QUE TEM APENAS UMA PERNA E ANDA SEMPRE COM UM CACHIMBO E COM UM GORRO VERMELHO, QUE LHE DÁ PODERES MÁGICOS. ELE VIVE APROTANDO TRAVESSURAS PARA SE DIVERTIR. ADORA ESPANTAR CAVALOS, DAR NÓ EM SEUS RABOS, ASSUSTAR O GADO NO PASTO, QUEIMAR COMIDA E ACORDAR AS PESSOAS COM GARGALHADAS.



BOITATÁ

CONHECIDO NA REGIÃO NORDESTE COMO "FOGO QUE CORRE", O BOITATÁ É REPRESENTADO POR UMA COBRA DE FOGO QUE PROTEGE AS MATAS E OS ANIMAIS, E QUE TEM A CAPACIDADE DE PERSEGUIR E MATAR AQUELES QUE DESRESPEITAM A NATUREZA. ACREDITA-SE QUE ESTE MITO É DE ORIGEM INDÍGENA E QUE SEJA UM DOS PRIMEIROS DO FOLCLORE BRASILEIRO.



Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Nas imagens, pode-se observar que as três primeiras apresentam o texto em caixa alta. Conforme mencionado anteriormente, nos tempos antigos gregos e romanos, o ato de ler era a passagem do texto para a voz, não existiam espaços entre as palavras e elas eram grafadas em caixa alta. Entre os séculos VIII e IX, começou a se instalar o movimento de alterações visuais nas letras e uso mais intenso da pontuação com Carlos Magno, que revisou todos os livros eclesiásticos dos centros monásticos de alguns países como Alemanha, França e o norte da Itália. Essas mudanças na forma da letra e o uso da pontuação permitiram também revoluções no ato de ler, porque essa nova forma de escrita era mais clara, uniforme e

simplificada, o que permitia uma melhor percepção e um melhor movimento dos olhos (ARENA, 2011). Os avanços da época permitiram, no período que precedeu a invenção da imprensa, inovações como a generalização da letra minúscula, o uso da maiúscula no início da oração e de nome próprio, o surgimento dos espaços em branco entre as palavras, pontuação, parágrafo, numeração das páginas, separação entre texto e divisão do texto em capítulo, índice e sumário (BAJARD, 2002). Bajard (2002, p. 73), ao tratar do uso das duas caixas, alta e baixa, na grafia, afirma que “Os caracteres minúsculos, que contêm três alturas diferentes, tais como /a/, /l/ e /p/, possibilitam uma discriminação mais fina do que os caracteres maiúsculos, portadores de uma única dimensão, /A/, /L/ e /P/. Além disso, discute os caracteres em maiúscula:

Da mesma maneira, a maiúscula tem um papel na coesão do texto. Ela assume três funções:

- Ao marcar o nome próprio, manifesta a presença dos personagens;
- De maneira mais distinta do que o ponto, marca a fronteira entre orações;
- Enfatiza a palavra quando aparece em seu interior, como em KARIM. (BAJARD, 2002, p. 105)

Portanto, a escrita em caixa dupla é melhor para ser percebida pelos olhos. A escrita apenas em maiúscula exige do leitor o olhar mais focado, porque os caracteres não se diferem em tamanho e forma, exigindo um olhar mais atento para o reconhecimento. Mas, os professores costumam utilizar a escrita apenas com a maiúscula, porque há uma concepção tradicional de que esse tipo de escrita utilizado por ela causa menos confusões para os alunos, porque se acredita que podem se confundir na escrita de letras como **p** e **b** e **d** e **g**. A professora parece um pouco dividida com isso, porque nos três primeiros ela optou por utilizar a escrita apenas em caixa alta e na última imagem utiliza as duas caixas. No material do *Ler e Escrever*, para as turmas do terceiro ano, há a introdução da caixa dupla, o que não existe em materiais de anos anteriores. Possivelmente, ela não se importou em distribuir o último texto com as duas caixas, porque no material do *Programa* também se oferece isso aos alunos.

Ao fazer a escrita do texto apenas em caixa alta, desprezam-se essas marcas e, por consequência, há problemas com o desenvolvimento da segmentação do texto. Principalmente nas escolas de educação infantil, as marcas desse tipo de escrita são desprezadas, conforme aponta Bajard (2002, p. 105)

Na creche, essa abordagem permitiu aos educadores tomarem consciência de um procedimento equivocado. Como sempre apresentavam às crianças

material textual com letras maiúsculas, na pretensa expectativa de facilitar a aprendizagem, acabavam sonogando índices relevantes para o tratamento do texto pelos leitores.

No caso apontado por Bajard, ele faz referência a situações na creche, mas os dados até o momento apresentados revelam que, até mesmo nas turmas de segundo e terceiro ano do ensino fundamental, as marcas próprias das letras maiúsculas são desconsideradas. Porém, considera-se que “Quando colocadas desde muito cedo em contato com o livro, as crianças descobrem o funcionamento da escrita bem antes da alfabetização” (BAJARD, 2002, p. 283). Portanto, não há a necessidade de esperar que as crianças cresçam para apresentá-las a esse tipo de escrita, porque ele está presente em diversos suportes presentes em suas vidas.

Com uma história da leitura e da escrita marcada pela voz alta, com a utilização de apenas caixa alta e pela *scriptio continua*, a evolução da escrita trouxe marcas que contribuíram para uma melhor visão do texto. Nas palavras de Arena (2012, p. 20),

Dois movimentos na área da linguagem e da língua escrita, entre os séculos VIII e IX, trouxeram mudanças importantes para a renovação e ampliação dos modos de ler (FISCHER, 2006). O primeiro movimento foi o paulatino, mas constante, desuso das declinações no emprego do latim e sua relação com as línguas vernáculas, substituído pelas posições fixas dos termos da oração na língua escrita. O segundo movimento deu-se na organização gráfica com alterações visuais de letras e uso mais intenso de sinais de pontuação.

De acordo com Arena, existiram modificações na escrita que contribuíram para os atos de leitura. Entre os dois movimentos, destaca-se o da pontuação que será aqui discutido. A pontuação surgiu como uma forma de melhor organizar os textos. Porém, destaca-se que desde esse período, os sinais da escrita latina não tinham uma correspondência regular, ou seja, não se podia dizer que o ponto final caracterizava-se apenas como uma marca indicativa de final de frase, mas podia caracterizar-se como uma abreviação, rasura, separação de sílabas, entre outras opções (DESBORDES, 1995), e, com isto, sua leitura também era difícil. Diante dessa dificuldade, os latinos conseguiram estabelecer um sistema de sinais prosódicos. Essa organização, atribuída a Aristófanes, contava com “[...] três acentos: agudo ´, grave ` , circunflexo ^; duas quantidades: a breve ˘ e a longa ˉ, a aspiração ‘ e a não-aspiração ’ (“espírito forte” e “espírito doce”)” (DESBORDES, 1995, p. 210).

Na descrição dessas pontuações, Desbordes (Sergius, GL IV, 532, 16 = Varrão, frag. 282, Funaioli apud DESBORDES, 1995, p. 210) afirma que:

O sinal do acento agudo é um traço que parte da esquerda para culminar à direita; o acento grave é notado por um traço semelhante que desce para a direita. Tais sinais evidenciam que todo som agudo sobe e que todo som grave desce. Encontramos a mesma indicação no diagrama musical, onde os modos são escritos mais acima ou mais abaixo dependendo do grau de altura de seus sons, com hiperlídio no cume porque é o mais agudo e o hipodórico em baixo porque é o mais grave. Quanto ao acento circunflexo, tendo em vista que é duplo, composto do acento agudo e do acento grave, possui um sinal que corresponde ao seu nome e a seu valor: partindo da esquerda, eleva-se em inclinação íngreme e, tendo chegado ao cume, arqueia-se suavemente e desce de novo, suavemente à direita, um pouco como a imagem da letra C deitada sobre o ventre; assim, mostra que é constituído em primeiro lugar por um acento agudo depois por um acento grave.

Nessas considerações, pode-se perceber que a pontuação carregava as marcas de como deveria ser a fala. Porém essas marcas não podem ser totalmente escritas e também são desnecessárias, porque marcar a pausa é uma tarefa que o leitor realiza instintivamente. (DESBORDES, 1995). O ensino da leitura da pontuação com marcas de como deveria ser a fala estão presentes na escola, mas carregam consigo também problemas, porque o que se deseja é padronizar a pontuação por meio de regras para materializá-la, a fim de facilitar aos alunos a compreensão dos modos de uso. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, p. 59), há indicações do que é aprender a pontuar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

Dessa forma, a colocação da pontuação está relacionada com os sentidos do texto, mas, conforme ainda se apresenta nesse documento, o que se verifica é o ensino da pontuação como uma pausa para a respiração (BRASIL, 1997). Nessas condições, podem-se trazer as contribuições de Bakhtin e Volochínov (1993 apud SILVA, 2013, p. 30) quando afirmam que:

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: Ela se move continuamente, e seu desenvolvimento segue a vida social. Esse movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos maiores aspectos do intercâmbio comunicativo - o social -, são produzidos os mais diversos tipos de enunciados, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social.

Desta forma, a língua deve ser considerada como um diálogo, produto vivo da interação entre os sujeitos, no caso, entre o leitor e o autor. Nessas considerações, pode-se

definir a língua como um enunciado que traz consigo as palavras com seus sinais e também o contexto, na relação entre os sujeitos. Os PCNs não apresentam uma situação específica onde se pode constatar a utilização da língua como algo padronizado, entretanto, foi possível observar isso na situação quando **ROSA (3º ANO)** retomou o desenvolvimento do projeto *Quem reescreve um conto, aprende um tanto*. Ela fez o registro na lousa da seguinte maneira:

Língua Portuguesa- Ler e Escrever. Projeto Quem reescreve um conto, aprende um tanto.
Etapa 3 - ditado de um dos contos para a professora - continuação

A Professora fez um resgate da atividade desenvolvida em dias anteriores e uma nova transmissão vocal do conto “Três Cabritinhos” (SÃO PAULO, 2014c):

Figura 17: Imagem do Caderno do Aluno do livro didático do *Programa Ler e Escrever*

Os três cabritinhos (The Three Billy Goats Gruff)

de Peter Christen Asbjornsen
versão de Gudrun Thorne-Thomsen

Era uma vez três cabritinhos travessos que costumavam pastar numa colina onde havia um capim bem verdinho. Para se chegar lá, porém, tinham que atravessar uma ponte embaixo da qual morava uma bruxa terrível e horrorosa, que tinha um nariz curvo e comprido e uns olhos enormes, bem arregalados.

Um dia, quando o sol já se ia escondendo, lá foram os cabritinhos travessos pastar. Na frente, vinha o cabritinho mais novo atravessando a ponte: trip, trap, trip, trap...

— Quem está caminhando sobre a minha ponte? — rosnou a megera.

— Sou eu, o cabritinho caçula. Vou pastar lá na colina para ficar bem gordinho — disse o menor de todos, com um fiozinho de voz.

— Espera aí que já vou te devorar — respondeu a bruxa.

— Oh, não, por favor! Eu sou tão magrinho — disse o caçula. — Espere um pouco, que já vem aí o meu irmão mais velho, ele é muito maior do que eu.

Ouvindo isso, a bruxa resolveu esperar o outro cabritinho.

— “Trip, trap, trip, trap...”

— Quem está passando na minha ponte?

— Sou eu, o segundo cabritinho. Vou pastar lá na colina, para engordar um pouco.

— Espera aí, já vou te comer.

— Por favor, dona bruxa, deixe-me passar. Lá vem vindo o meu irmão mais velho. Ele é muito maior do que eu.

A bruxa ficou esperando.

“Trip, trap, trip, trap...”

— Quem está passando aí na minha ponte?

— Sou eu, o maior dos cabritos.

— Espera aí, vou te comer todo de uma vez.

Mas, dessa vez a resposta foi bem diferente: — Venha, que sou bem valente! De bruxas não temo o berro. Pra isso, tenho bons dentes. E chifres que são de ferro!

A bruxa tentou agarrar o cabrito, mas ele não perdeu tempo: avançou sobre ela, empurrou-a com os chifres e atirou-a dentro do rio que passava embaixo da ponte. Depois, calmamente, foi reunir-se aos irmãos, no pasto da colina. Os três cabritinhos engordaram tanto, que mal puderam voltar para casa. Quanto à bruxa, nunca mais se ouviu falar nela.

Fonte: O mundo da criança - histórias de fadas (vol. 3), 1949, Ed. Delta.

Fonte: São Paulo (2014c)

Após a transmissão vocal, propôs a reescrita coletiva, mas ela mesma seria a escriba. Os alunos diziam as frases e ela perguntava a respeito das pontuações que devia utilizar:

Professora ROSA (3º ANO): “Leia bem alto a frase!”, Quando você lê, você fez uma pausa? Onde tem que por vírgula? O que vai escrever? Não precisa ser igualzinho ao que está no livro do Caetano. (OBSERVAÇÃO, 6 maio 2015)

Os sinais são gráficos destinados a organizar uma escrita gráfica, mas a professora pediu para o aluno que “Leia bem alto a frase!” e perguntou “Quando você lê, você fez uma pausa?”. Ao pedir e perguntar, ela insiste em ensinar a pontuação pela oralidade e que o aluno perceba isso, porém, Desbordes (1995, p. 214-215) analisa as pontuações e a sua leitura:

É verdade que seria uma tarefa imensa notar as durações relativas das pausas, as pausas sem respiração e as respirações sem pausa. Tarefa imensa, mas também inútil e indeterminada. Inútil porque são coisas que o leitor realiza instintivamente; indeterminada porque ,precisamente, pode-se sentir o fato, mas não analisá-lo. O ritmo do oral pode ter uma função linguística, que duplica ou precisa a organização sintática do enunciado, ou pura função fisiológica (necessidade de respirar), ou uma função ‘expressiva’ de nuances infinitas. De todas as variáveis da voz individual, é ela que menos se presta a uma análise em unidades distintas (ocupa pouco lugar na linguística moderna) e por consequência é parcialmente escrevível [...].

Dessa maneira, quando a professora ensina os alunos a perceberem os sinais pelas pausas, realiza um trabalho imenso e inútil, porque não há um padrão que estabeleça onde e quando o aluno deverá pausar e se haverá um sinal nessa pausa.

Nas orientações dos PCNs (1997, p. 59),

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

O documento descreve como pode ser o ensino da pontuação, mas não descreve exatamente o ensino da leitura da pontuação. Apesar disso, é possível trazer as contribuições para essas situações uma vez que ao aprender a pontuar o aluno também aprende que determinada pontuação não está naquele local devido à necessidade de uma pausa para a respiração, mas que existem determinados fatores que justificam seu uso.

A metodologia de ensino adotada pela professora possivelmente está relacionada ao ensino da pontuação guiado pela pronúncia e isso justificaria as frustrações da professora na avaliação, quando ela disse que ensinou incansavelmente a pontuação com o texto “A Bruxa da Rua Mufetar”, mas na avaliação os alunos não obtiveram sucesso.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho com os livros didáticos do Programa *Ler e Escrever*?

Professora ROSA (3º ANO): Constante, quase todos os dias.

Pesquisadora: Eles cobram bastante, né, tem bastante coisa para fazer, né?

Professora ROSA (3º ANO): Sim, tem bastante coisa, ortografia, pontuação, é isto que frustra, porque eu trabalhei com eles pontuação e na hora de fazer a reescrita, eles não me pontuaram corretamente. Nós trabalhamos muito pontuação. Da Bruxa da Rua Mufetar, eles não podem nem ouvir falar. (ENTREVISTA, 25 ago. 2015)

A professora cita o trabalho realizado com a história “A bruxa da Rua Mufetar”, mas é possível trazer as contribuições das vozes dela para a situação da história “Os três cabritinhos”. Possivelmente o ensino com o texto “A bruxa da Rua Mufetar” seguiu os mesmos caminhos da escrita no texto “Os três cabritinhos”, o que justifica a frustração.

O texto “Os três cabritinhos” ficou transcrito dessa maneira:

- Trip, trap, trip, trap.
 - Quem está passando na minha ponte?
 - Sou eu, o segundo cabritinho. Vou pastar lá na colina, pra ficar bem gordinho!
 - Espere um pouco, já vou te devorar!
 - Ah, não! Por favor, espere um pouco, que aí já vem meu irmão mais velho, ele é muito maior do que eu.
 A bruxa resolveu esperar.
 - Trip, trap, trip, trap.
 - Quem está andando sobre a minha ponte?
 - Sou eu, o maior dos cabritinhos! Vou pastar lá na colina para ficar bem gordinho.
 - Espere que já vou te devorar!
 Dessa vez a resposta foi diferente
 “De bruxas não tenho medo, tenho chifres de ferro e dentes de aço”.
- A bruxa tentou agarrar o cabritinho, mas ele não perdeu tempo e atacou-a com seus chifres, derrubando-a no rio e reunindo-se aos irmãos. Comeram tanto, que não conseguiram voltar para casa. Quanto à bruxa... Nunca mais se ouviu falar nela!

Além disso, a professora propôs que os alunos copiassem a primeira e a segunda parte do ditado do conto “Os três cabritinhos”. Enquanto **ROSA (3º ANO)** escrevia na lousa o texto, pediu para que o lessem e verificassem a pontuação. Ela recomendou que lessem em silêncio, com os olhos. Em seguida, selecionou três alunos para que o primeiro pontuasse, o segundo retirasse a pontuação desnecessária, e o terceiro colocasse a letra maiúscula após pontuação (OBSERVAÇÃO, 19 maio 2015). O posicionamento da professora, ao pedir para que pontuassem sem oralizar o texto é positivo, porque não há a necessidade mesmo de vocalizar, mas os alunos não foram ensinados a analisar, a utilizar as pontuações, como o PCNs orientam, e a fazer isso em silêncio. Tudo isso pode provocar certa dificuldade na realização da atividade. A situação anterior desenvolvida pela professora evidencia que eles não são ensinados a pontuar sem oralizar, porque quando perguntou se o aluno fez pausa para colocar determinada pontuação, evidenciou a necessidade da oralização. Assim, nessa situação do dia 19 de maio, os alunos possivelmente se sentiram confusos, porque são orientados a oralizar, mas também a ler em silêncio.

Nesta atividade, no *Guia de Orientações Didáticas - Professor 3º ano* há recomendações de como desenvolver o projeto e os objetivos. No entanto, a professora não seguiu as orientações indicadas. Nesse documento, inicialmente se expõe a temática da proposta, contos tradicionais, a importância desse trabalho e como se desenvolverá o projeto. No primeiro momento, os alunos “[...] lerão contos tradicionais, analisarão alguns dos recursos de linguagem utilizados e serão desafiados a reescrever um dos contos lidos.” (SÃO

PAULO, 2014f, p. 117-118). O segundo momento envolvia a escrita de um final de um conto desconhecido (SÃO PAULO, 2014f). É possível concluir que a professora estava no primeiro momento do projeto e que as situações desenvolvidas, embora envolvessem inicialmente atos de leitura, não tinham como propósito ensinar esses atos, mas de trabalhar com os recursos de linguagem para a escrita ou reescrita de um texto.

Dentro do primeiro momento, existiam etapas para a sua realização. Na situação observada, os alunos estavam na terceira etapa. Para essa etapa, os objetivos eram:

- Perceber a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita.
- Desenvolver comportamentos de escritor: planejar o que irá escrever e reler o que já escreveu, para verificar se não esqueceu trechos importantes ou questões que comprometem a coerência e a coesão do texto, escolher uma entre várias possibilidades para se começar um texto, revisar enquanto escreve, etc.
- Utilizar recursos para a textualização.
- Controlar o ritmo do ditado. (SÃO PAULO, 2014f)

No que se refere aos procedimentos, orienta-se que

- Antes de propor a reescrita, releia a história, para garantir que todos os alunos conheçam-na bem.
- Antes de iniciar a reescrita:
 - planeje a produção com os alunos;
 - liste na lousa os principais episódios da história, algumas características marcantes de personagens ou aspectos que não poderão ser esquecidos para que se garanta a progressão temática, por exemplo;
 - inicie o processo de textualização.
- Comunique que o trabalho que se iniciará naquele momento vai prosseguir por alguns dias, pois um bom texto leva tempo para ser escrito.
- Avise que você será o escriba, mas eles é que irão contar a história.
- Pergunte, então, como acham que a história deve começar. Discuta com o grupo as várias possibilidades e escreva a que ficar melhor.
- Coloque questões que os façam refletir sobre a linguagem escrita. Você pode fazer perguntas como:
 - Esta é a melhor forma de escrevermos isso?
 - Será que o leitor vai entender o que queremos dizer?
 - Como podemos fazer esta parte ficar mais emocionante (bonita, com suspense, etc.)?
 - Falta alguma informação neste trecho?
- Na hora em que perceber que estão cansados, interrompa, copie em papel pardo o trecho que foi escrito na lousa e avise que continuarão posteriormente.
- No dia em que continuar, coloque o papel na lousa, leia o trecho escrito dê prosseguimento à produção da mesma forma.
- Faça algumas interrupções para reler o que foi escrito até aquele momento e propor a resolução de problemas que o texto pode apresentar: repetições excessivas do nome da personagem, uso de

palavras pouco utilizadas no registro escrito, tais como AÍ, DAÍ, trechos confusos ou omissões de partes importantes da história.

- Mais uma vez, retome com eles o cartaz com as etapas do projeto e o cronograma para conferir se estão conseguindo cumpri-lo a contento. (SÃO PAULO, 2014f)

De modo geral, o que se verifica é que a professora fez adaptações no projeto. Conforme menciona na entrevista, apenas se baseia no material, uma vez que a dinâmica era os alunos dizerem o texto e ela fazer a correção, ou indicar as pontuações necessárias, diferentemente da proposta disponibilizada no *Guia*, que recomendava os professores a orientar os modos de escrita. Nessa etapa é possível verificar o enfoque na escrita e a leitura passa a ficar em segundo plano, como forma de consulta para possíveis dúvidas de como poderia ser a reescrita da história. Por saber da dificuldade dos alunos em pontuar, a professora fez a escolha por alterar a proposta e centra-se na pontuação, mas os resultados revelam que os alunos não aprenderam nem a pontuar, porque a professora não os ensinou quando e como se pode usar determinada pontuação, e o que é leitura, porque os objetivos não foram expostos claramente aos alunos. Foi ensinado que para ler é necessário escrever, desvirtuando a função da leitura.

As discussões dessa seção comentaram as características de uma forma superada de escrita, como a *scriptio continua*, escrita em caixa alta. O registro da pontuação obedece ainda às pausas e às marcas da fala no contexto atual da sala de aula. Nessas considerações, em vez de os professores acompanharem a evolução da escrita, que trouxe contribuições para uma leitura mais rápida, optam pelo trabalho mais difícil. A próxima seção trará discussões sobre núcleo temático intitulado “Os atos de leitura na sala de aula: entre concepções e ações”, onde se busca apresentar e fazer dialogar aspectos teóricos de atos de leitura na relação com as práticas observadas.

4. OS ATOS DE LEITURA NA SALA DE AULA: ENTRE CONCEPÇÕES E AÇÕES

Na seção anterior apresentei alguns registros de uma forma superada de escrita que passaram por evoluções do ponto de vista gráfico para que a leitura e a escrita também pudessem se desenvolver. Nesta seção serão apresentadas e analisadas algumas das concepções de leitura na relação com a que se encontra na escola, na defendida pelo material e aquela que melhor pode contribuir, segundo meu ponto de vista, para o desenvolvimento de alunos leitores.

São diversas as concepções que envolvem a temática que responde às perguntas *que é ler e como ler*. Essas concepções estão presentes nas ações dos professores, mesmo que tenham ou não consciência das teorias que embasam suas ações. Entre as mais comuns destacam-se as que consideram a leitura como a tradução de grafemas em fonemas, a que considera a leitura como atribuição de sentidos ao texto e a que discute a leitura como diálogo entre leitor e autor, por meio do texto escrito, em uma situação particularmente criada.

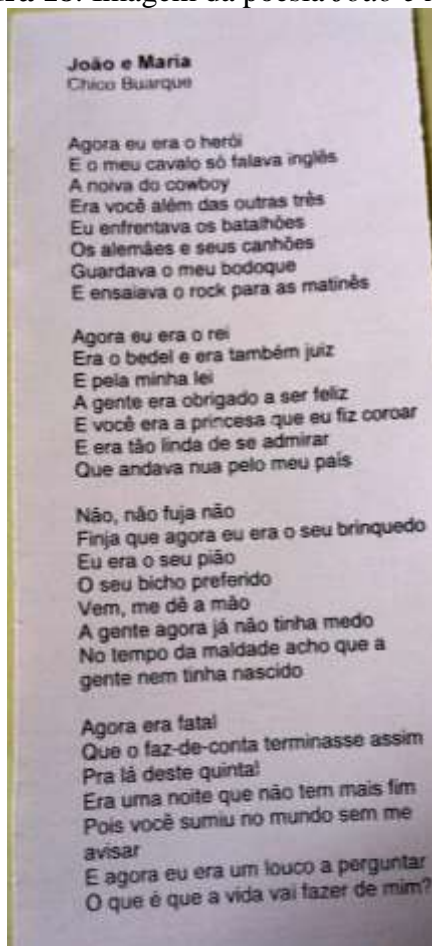
Quando se discute leitura como transformação ou tradução de grafemas em fonemas, podem-se trazer as argumentações sobre alfabetização de Capovilla e Capovilla (2007). Para esses autores, a aprendizagem dos atos de leitura desenvolve-se em três etapas: a logográfica, quando o leitor considera o texto como desenhos; o estágio alfabético, quando a leitura e a escrita estão sob controle dos sons da fala e a criança aprende a decodificar; e o estágio ortográfico, em que criança aprende a leitura visual das palavras, dando maior velocidade à pronúncia e à leitura. Nesta concepção, o aluno conseguiria interpretar o texto apenas quando estivesse no último estágio. Mas alguns questionamentos podem ser feitos: o sujeito teria apenas no último estágio a oportunidade de compreender o texto? Caso não tivesse habilidade na decodificação, sua interpretação estaria comprometida?

Nas escolas, de modo geral, essa prática de ensino é predominante e tem trazido resultados não expressivos para a formação de leitores que precisam compreender o que está graficamente disposto diante de seus olhos. Na escola observada, verificaram-se algumas práticas nas quais os professores ensinavam aos alunos essa tradução/transcrição/ de grafemas em fonemas.

Na escola, desenvolvia-se um projeto de declamação de poesias. Esse projeto consistia na declamação uma poesia, em cada ano escolar, uma vez ao mês, escolhida no início do ano letivo. Essa declamação deveria acontecer às sextas-feiras. Embora fosse um

projeto para ser executado ao longo do ano letivo, essas situações foram observadas apenas no mês de agosto e setembro. Destaco uma prática de declamação, quando a professora **ROSA (3º ANO)** distribuiu uma cópia para cada aluno da música João e Maria, do compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda.

Figura 18: Imagem da poesia *João e Maria*



Fonte: Material do acervo da professora

ROSA (3º ANO) fez a transmissão vocal do poema/música para os alunos, nos termos como conceitua Bajard (2002), que, posteriormente, deveriam imitá-la. Nessas situações, ela corrigia o tom de voz dos alunos. Na última vocalização do poema, apenas eles vocalizavam e novamente **ROSA (3º ANO)** corrigia o tom de voz, no momento em que havia uma pergunta materializada na música e os alunos deveriam reiniciar a vocalização. (OBSERVAÇÃO, 1º set. 2015)

O trabalho com músicas ou poemas pode ser de importância na formação dos alunos, porque são propostas de compositores ou escritores reconhecidos no universo da língua portuguesa, como é o caso de Chico Buarque de Holanda, porém, ao analisar os dados com

base nas ideias de Capovilla e Capovilla (2007), pode-se afirmar que, de acordo com essa teoria, os alunos estariam no estágio alfabético, porque a leitura estaria sob controle da fala, corrigida pela professora, com a intenção de aprimorar a pronúncia dos alunos. As ações da professora ensinaram que a atenção deveria estar voltada para a vocalização correta dos poemas, e ela corrigiria os erros até alcançar esse objetivo. Possivelmente, ela compreende que a perfeição possibilitaria aos alunos evoluir para a próxima fase defendida por Capovilla e Capovilla (2007), apesar de **ROSA (3º ANO)** não conhecer os pressupostos dessa teoria, que, todavia, ajuda a compor uma cultura escolar secular na qual ela se banha. Porém, não se pode defender que esse tipo de ação seja *leitura*, porque os alunos não dialogam com o tema do texto, apenas o vocalizam. O trabalho desenvolvido não envolvia a atribuição de sentidos ou diálogo com poema musicado por Buarque, porque as professoras apenas trabalhavam a sua declamação para a apresentação pública aos alunos e a funcionários da escola. Dessa maneira, não havia objetivos culturais, porque não se ensinou as características do gênero, nem os atos necessários para a compreensão da temática. As professoras insistiam apenas na decodificação dos grafemas em fonemas, como defendem Capovilla e Capovilla (2007). É importante destacar que essa análise pode ser considerada, caso a intenção da professora fosse a de ensinar os atos de leitura para o gênero poético, no entanto, ela pode também ter a intenção de ensinar o ato de declamação, dessa maneira, o ensino da oralização pode ser um caminho, mas há necessidade de também de considerar os sentidos do texto. Nessas considerações, não se deve confundir a declamação com o ensino dos atos de leitura.

Smith (1999) trouxe contribuições significativas a respeito do que é ler e como o cérebro processa as informações visualizadas. Para ele, “A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons.” (SMITH, 1989, p. 16). Com suas palavras é possível compreender que, por essa concepção, defende-se a leitura como atribuição de sentido, ao contrário do processo de decodificação, porque, ao decodificar o texto, o leitor retira dos grafemas os fonemas, extraindo o som das palavras. Além disso, o autor acrescenta que “[...] a leitura é fazer perguntas ao texto escrito. A leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas.” (SMITH, 1999, p. 107). Nesse trecho, o autor afirma como é ler com o sentido de compreender. Para ele, a atribuição de sentidos poderá desenvolver-se com as perguntas feitas pelo leitor, que buscará as respostas no texto, e assim compreenderá a sua temática. Na decodificação, a formulação de perguntas não seria possível, porque o leitor estaria focado na transformação dos grafemas em sons, de modo que sua atenção não estaria voltada para os

sentidos do texto e, por consequência, não haveria compreensão, não configurando, esse conjunto, como leitura.

No caso da professora **ROSA (3º ANO)**, foram muitas as tentativas feitas por ela para que as crianças pronunciassem palavras da música/poema, de acordo com uma pronúncia padrão hipotética. Smith (1989, p. 172) afirma que “[...] produzir uma pronúncia como um pré-requisito para o significado tende a resultar em que nenhum dos dois ocorra.” As vozes do autor podem ser verificadas na situação de **ROSA (3º ANO)**, quando os alunos tiveram dificuldade em pronunciar palavras corretamente e fluentemente, e possivelmente não compreenderam o que a criação de Buarque estava veiculando. Isso se desenvolve, porque, conforme mencionado anteriormente, a atenção do leitor não consegue centrar-se na pronúncia supostamente correta e atribuir sentidos ao texto ao mesmo tempo; apenas em um dos dois pode obter êxito, neste caso, na tentativa da pronúncia correta, porque era o que a professora ensinava como prioridade.

São diversas as possibilidades de metodologias de ensino dos atos de leitura, mas as que utilizam um método técnico e estéril não contribuirão para a sua aprendizagem. Uma das alternativas é a de ensinar as crianças a compreender o funcionamento da linguagem escrita, porém é necessário entender como acontece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil, como evidencia Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa)⁷

Para nós é evidente que o domínio deste complexo sistema de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, a partir do exterior, por meio de uma simples enunciação, uma aprendizagem artificial. Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita, por mais que no momento decisivo não se determinava de fora pelo ensino escolar, é, em realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Somente se abordarmos o ensino da escrita de um ponto de vista histórico, quer dizer, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da correta solução de toda a psicologia da escrita.

A aprendizagem que tem como enfoque a pronúncia de palavras como forma para compreender a linguagem escrita é uma aprendizagem artificial, conforme aponta o autor,

⁷ Trecho original da citação: “Para nosotros es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de una aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil. Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

uma vez que apenas retrata uma situação materializada, que não apresenta o modo de funcionamento dessa linguagem. Dessa maneira, não há a necessidade de atribuir um valor sonoro às palavras, como aponta Smith (1989, p. 185):

Um ponto importante e, talvez, de difícil compreensão, acerca da discussão precedente, é que é possível tomar decisões significativas acerca de palavras sem dizer exatamente o que são estas palavras. Em outras palavras, podemos ver que a palavra escrita porta, significa porta, sem termos que dizer em voz alta ou para nós mesmos que a palavra é ‘porta.’ As palavras escritas carregam em si um significado direto, não são intermediárias para a linguagem falada.

Esse trecho de Smith traz afirmações sobre o significado das palavras que serão confrontadas mais adiante com as de Bakhtin e Volochínov, mas o que importa neste momento do trabalho é a contestação do foco dado por **ROSA (3º ANO)** ao ensino da leitura e das concepções que o alicerçam, mesmo de maneira não consciente. Os professores insistem em ensinar os alunos que para ler é necessário oralizar o texto e eles costumam a imitar o professor ou o adulto, o que resultaria em situações de aprendizagem. Os alunos podem interiorizar e manifestar exteriormente essas marcas, próprias, pouco claras, de como compreendem a leitura.

Em uma atividade de leitura de textos folclóricos isso pôde ser verificado em um diálogo com uma das alunas. Nesse dia, a professora fez a leitura do texto da “Lenda da Mandioca” que conta a vida de uma índia que dera à luz Mani. Mani era uma menina feliz e de pele bem branca. Um dia, ficou doente, mas nem as rezas do pajé a ajudaram. Os pais a enterraram em sua oca e a regaram com água e lágrimas. Depois de alguns dias da morte, nasceu, em sua homenagem, no local onde fora enterrada, uma planta. Os índios passaram a usar Mani para tudo. Após um tempo, Mani passou a se chamar mandioca, que seria a junção de *Mani* com *oca*. **ROSA (3º ANO)** solicitou para que os alunos lessem outras lendas, insistindo que a leitura fosse feita de forma oral. Quando perguntei à aluna **B** o que ela julgava ser leitura, respondeu:

Aluna B: Texto informativo que vamos falar de alguma coisa e explica o que estamos trabalhando.

Pesquisadora: Isso é ler?

Aluna B: É

Pesquisadora: E só dá para ler texto informativo?

Aluna B: Podemos ler história que pode ensinar um monte de coisa.

Pesquisadora: O que é leitura para você?

Aluna B: É algo que eu possa aprender.

Pesquisadora: Como você lê?

Aluna B: Vai lendo, você vai entendendo e se não conseguir você vai lendo.

Pesquisadora: O que é *vai lendo*?

Aluna B: Lê quantas vezes você quiser.

Pesquisadora: O que você faz para ler?

Aluna B: Olhos.

Pesquisadora: Só olhos?

Aluna B: Não, cabeça também.

Pesquisadora: Com quem você aprendeu a ler?

Aluna B: Com meu pai e minha mãe. Pegavam fichinha com tudo, a, **be,ba, bebe** e eu ia treinando. Você pega alguma coisa que forma a palavra.

Pesquisadora: Então você tinha que juntar?

Aluna B: Aham.

Pesquisadora: Como que junta?

Aluna B: Pegar o **Ba, Va** e vai formando a palavra.

Pesquisadora: E isso é ler?

Aluna B: É aprender.

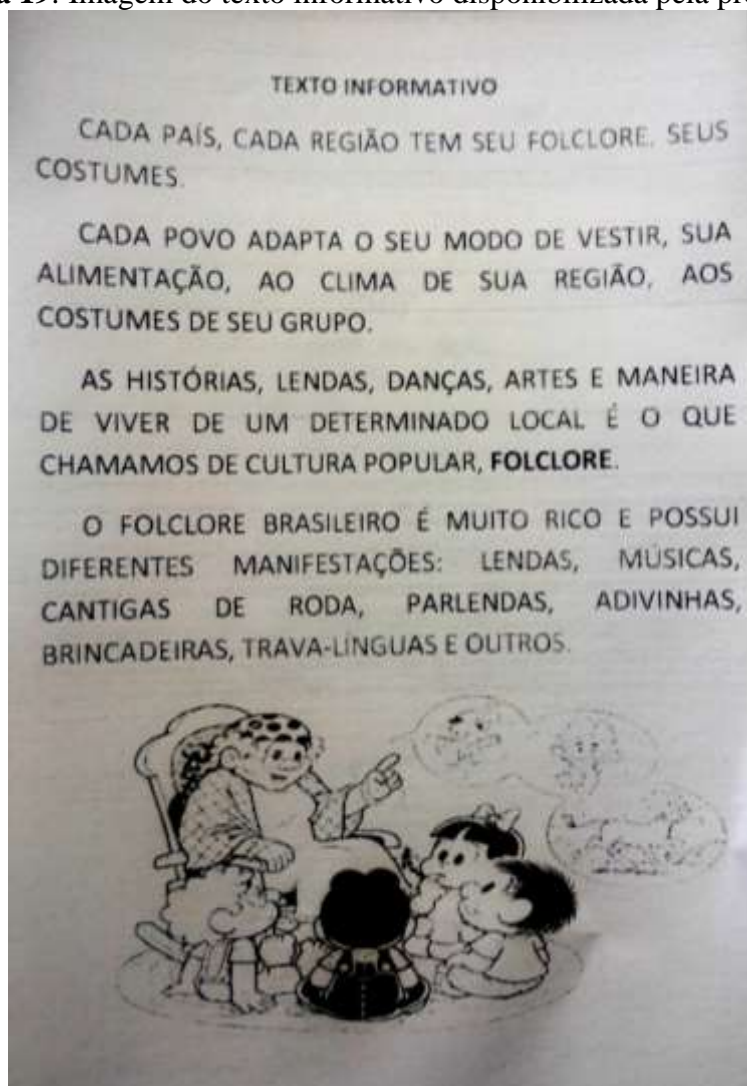
Pesquisadora: Aprender o quê?

Aluna B: A ler. (OBSERVAÇÃO, 25 ago. 2015)

A professora exigiu dos alunos a oralização das palavras e, por isso, sugere que esse ato é o ato de ler. A aluna **B**, ainda que tenha dito que aprendera com os pais pela metodologia de silabação, diferentemente do que fora pedido pela professora, julga que para ler necessitava-se dos olhos e da cabeça para compreender o escrito. Portanto, não há a necessidade da voz, porque são os olhos que captam as informações e o cérebro que as processa (SMITH, 1999), como, de modo mais simples, foi dito pela aluna.

Para compreender como os olhos captam as informações e o cérebro as processa, podem-se trazer também as contribuições de Smith (1989). Esta seleção está relacionada com a compreensão, com o que se quer ver e não com o que está diante dos olhos. Na seleção, a memória é seletiva, por isso irá armazenar apenas o que faz sentido e descartará o restante. Quando o sujeito apenas oraliza uma sílaba ou uma palavra, conforme dito anteriormente, o enfoque está na pronúncia adequada, porque a criança necessita somente de informações visuais e do conhecimento da relativa conexão entre os elementos do código. Para que consiga ver as palavras que façam sentido, o leitor necessitará de outras informações, as não-visuais, segundo Smith (1989), para que assim o cérebro selecione maior quantidade de informações e as organize para atribuir sentido do texto. No entanto, as professoras realizam atividades que contrariam as afirmações de Smith. Foi possível destacar algumas situações nas tarefas que as professoras indicavam aos alunos, como quando a professora **SILMA (1º ANO)** oralizou o texto da imagem abaixo e em seguida propôs aos alunos a seguinte atividade:

Figura 19: Imagem do texto informativo disponibilizada pela professora



Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Professora SILMA (1º ANO): Vocês vão circular tudo que aparece. *Folclore*. Como escreve *Folclore*?

Crianças: Fol.

Professora SILMA (1º ANO): Depois *Clo*.

Crianças: *Lore*.

Professora SILMA (1º ANO): Vocês viram trava língua, brincadeira, músicas, cantigas de roda. Então, nós vamos circular as palavras. (OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015)

A Professora ditou as palavras a serem procuradas, em seguida as repetiu separando por sílabas. Eles repetiram o que ditara. A forma como ela auxiliou os alunos a identificar as palavras destacadas foi assim:

Músicas de rodas – *Roo das*

Cantigas- *Cancan ti*

Parlendas- *Par e agora lenlen das das*

Adivinhas- *A didi vi nhas*
 Brincadeiras- *Brin brincaca dei raras*
 Trava línguas- *Tra... va ... lin ...guas*

A proposta, inicialmente, se referia a uma atividade de leitura do texto, mas o que foi realizado foi a oralização sequencial de sílabas e, posteriormente, uma atividade de identificação de palavras, guiada pela fonologia. Para Smith (1999, p. 66), “O sistema de fonologia é incômodo e pouco confiável, raramente produzindo uma pronúncia precisa para as palavras que não são reconhecidas à primeira vista.” Quando as palavras são pronunciadas, elas não apresentam precisão e padrão, o que torna a identificação muito difícil. Além disso,

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte do leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem do sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. (SMITH, 1989, p. 201)

Dessa maneira, não há a necessidade de se identificar letras ou palavras para alcançar o sentido do texto. O leitor que restringe seu olhar terá dificuldade para compreender o texto, na terminologia de Smith, porque sua atenção estará voltada para as palavras isoladas que não apresentam sentido quando são consideradas desta maneira, pois não é considerado o contexto onde estão inseridas. Ao pedir para que as crianças fizessem isso, a professora ensina um ato que pode afastá-las do conceito do que seriam atos de leitura. Neste caso, ela pedia para que a atenção dos alunos se voltasse para cada sílaba, dessa maneira, deveriam saber como escrever cada sílaba, procurá-la no texto, somando uma a uma para a formação das palavras. Quando o aluno segue esse procedimento, ele não sabe por que procura a palavra e que sentidos ela tem no texto. Trata-se apenas de uma situação mecânica de localização de palavras sem sentido, ou seja, não é leitura na concepção de Smith.

Outra contribuição para o conceito de leitura é discutida por Foucambert (1994, p. 8) ao afirmar que “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informação que provêm do leitor; o resto é informação sonora ...” Assim, não há a necessidade da fala, porque ela representaria 0% do que é necessário para ler. Para esse autor, a leitura também é atribuição de sentidos ao escrito, mas especifica quanto de informação visual é necessário para que se tenha a leitura.

Além disso, Foucambert (2008) traz contribuições acerca do ensino da leitura. De seu ponto de vista, para ler é necessário que se crie um projeto que permita ao leitor localizar informações e realizar antecipações, porque sem elas não há leitura. Ao criar esse projeto, o leitor tem um objetivo que o norteará em um texto. Será essa intenção que moverá a leitura, que ampliará sua visão e permitirá que o leitor não restrinja seu olhar à letra para lhe retirar o som, ou que deixe seu olhar perdido em meio à diversidade de palavras sem sentido. Com as intenções, o olhar do leitor identificará um conjunto de informações e pistas que, na relação com a utilização de estratégias, contribuirão para a compreensão. Assim, é importante que as crianças aprendam a definir suas intenções para que cheguem ao texto e possam compreendê-lo.

No caso da declamação de poesias, as professoras tinham um projeto em que os alunos poderiam localizar informações e realizar antecipações, no entanto, a forma como foi desenvolvido não os levou a refletir sobre o que liam, porque nesse projeto duas turmas de cada ano subiam ao palco, localizado no pátio da escola, e declamavam seus poemas para as demais turmas e funcionários. Os alunos poderiam ler poemas colados em seus respectivos cadernos ou poderiam declamá-los de memória. De modo geral, eram treinados a vocalizar o poema inicialmente na sala de aula e posteriormente em suas casas, para que subissem no palco, já familiarizados com o tema do poema. É importante destacar que é necessário verificar o objetivo da professora para essa atividade. Ela pode realizar o trabalho de memorização, mas isso não pode ser confundido com o ensinar atos de leitura. Além disso, para que haja memorização, o professor deve inicialmente ensinar os alunos a compreender um texto para que, na declamação, quem o fizer saiba o que está transmitindo. Quando o leitor é ensinado a apenas memorizar, ensina-se também a limitar o olhar ao escrito e a não utilizar as informações próprias do leitor, contradizendo as ideias de Foucambert (1994), porque, para ele, são necessárias informações visuais, em menor quantidade, e informações próprias do leitor, para a leitura de um texto. Na situação desenvolvida pelas professoras, os alunos não utilizavam seus conhecimentos prévios; pelo contrário, dirigiam seus olhares estritamente para as informações visuais que estavam diante dos olhos com a intenção de apenas estabelecer uma correspondência sonora, como defendem Capovilla e Capovilla (2007).

Em entrevista realizada com cada professora, foi perguntado a elas o que entendiam por leitura. A professora **ROSA (3º ANO)** afirmou o seguinte:

Pesquisadora: [...] O que você compreende por leitura?

Professora ROSA (3º ANO): É muito difícil. Olha, eu compreendo assim, que não basta o aluno ler, ele tem que entender o que ele está lendo. [...] Tem

alguns que só decifram, eu tenho alguns na sala que só decifram. Eu sinto que eles mais decifram do que fazem a leitura profunda daquilo.

Pesquisadora: Então você acha que a decifração não é leitura?

Professora ROSA (3º ANO): Não. Só decifrar não é leitura.

[...]

Pesquisadora: Como você acha que as crianças aprendem a ler?

Professora ROSA (3º ANO): Lendo.

Pesquisadora: Você falou da compreensão. Para a formação do leitor, você acha que é essencial que tenha essa compreensão.

Professora ROSA (3º ANO): Sim [...]

Pesquisadora: Pela sua experiência, você acha que existem etapas, você falou que no caso não existiriam etapas? Pra você existem etapas?

Professora ROSA (3º ANO): Ah, acho que não. Acho que depende da criança, né?! Tem criança que gosta de manusear o livro desde pequeninha, outras não gostam. Não sei, etapas? Acho que a primeira etapa seria aprender a decodificar, né?! Para depois começar a entender, a participar da história, a compreender a história. Acho que a decodificação faz parte, né? Se a criança não sabe decodificar ela não sabe ler, né?!

Pesquisadora: Primeira etapa então...

Professora ROSA (3º ANO): Seria a decodificação. É. Aham. (ENTREVISTA, 26 ago. 2015)

Nas vozes da professora, as etapas defendidas por Capovilla e Capovilla (2007) também são defendidas por ela. Inicialmente se decodifica e, com o domínio da decodificação, haveria efetivamente a leitura, somente quando as crianças compreendessem o assunto. Portanto, para o desempenho esperado, os alunos teriam que aprender a decodificar. Isso é possível de relacionar com as práticas desenvolvidas por ela, quando solicitou que os alunos oralizassem as palavras, ou seja, solicitou que eles transformassem os grafemas em fonemas, o que justificaria o motivo de ela ter alunos “[...] que só decifram [...]”. Quando a professora diz que para ler o essencial é compreensão, afirma quais são suas intenções ao ensinar os atos de leitura, contudo, dificilmente ela alcançará esse objetivo ensinando aos alunos, primeiramente, a decodificar o texto. Ao decodificarem, dificilmente as crianças compreenderão o que leem, porque sua atenção estará direcionada para a transformação das letras em sons e não nos sentidos do texto.

A professora **JÚLIA (2ª ANO)** também apresentou sua concepção de leitura:

Pesquisadora: E o que você compreende por leitura?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Leitura, você fala de formas de ler para eles?

Pesquisadora: O que é que você acha que é a leitura? Defina.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Hum, a leitura, é acho que é assim, é, você é, o aluno que não sabe ler apresenta certas dificuldades para compreender algumas atividades. Então eu acho fundamental sim, mas eu tenho alunos que não leem, que às vezes conseguem discernir aquilo que estou falando na atividade, que isso é um passo já, aí quando eles começam a aprender, é uma aceleração [...] (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Nesse trecho, diz que os alunos podem entender o que ela pede nos enunciados das atividades, mas isso é apenas um passo para a leitura, um começo, portanto não é exatamente a leitura. As palavras da professora contradizem a concepção de Foucambert (1997), porque para esse autor, a leitura é a relação do que o leitor sabe com o que será apresentado diante dos olhos. Desta maneira, não se trata de extrair o som das palavras, mas de atribuir sentido ao escrito por meio de questionamentos que investiguem, na relação com os conhecimentos que o leitor apresenta, o que o texto propõe a ele.

A professora **SILMA (1º ANO)** afirmou o que é leitura e como a ensina:

Pesquisadora: E o que você compreende por leitura?

Professora SILMA (1º ANO): O que eu compreendo por leitura?

Pesquisadora: É

Professora SILMA (1º ANO): Hum... A partir do momento que a criança adquire a leitura, não só através do conhecimento que ela tem, mas, por exemplo, no dia a dia, nas palavras que ela descobre, é, nas faixas, é, outdoor, sala de aula, o que a gente coloca de cartazes, tudo isso é leitura, é a maneira como a criança vê, como a criança compreende, como ela vai descobrindo o mundo para a alfabetização.

[...]

Pesquisadora: Você adota alguma metodologia específica para o ensino do ato de ler? Descreva-a. Você falou das fichas, o *Ler e Escrever*, tem alguma outra coisa? Que você faz?

Professora SILMA (1º ANO): Então, Adriana, além do *Ler e Escrever*, como a gente parte, como a gente usa ele como base, eu acrescento o alfabeto, eu uso o alfabeto como base e partindo do alfabeto, pra cada letra do alfabeto, eu uso, por exemplo, eu faço um texto informativo, eu uso uma poesia, eu uso uma dobradura para poder fazer, por exemplo, com a matemática e com a alfabetização, por exemplo, quando eu estava lá nas vogais, então a gente fez a dobradura do avião, depois a gente fez a dobradura do elefante, eu dei um texto informativo, eu dei uma poesia sobre o avião, eu dei uma poesia. A gente conversou sobre o elefante, um texto informativo, então, eu acrescento, por quê? Porque como a gente tem o alfabeto, eu gosto de trabalhar o alfabeto desta forma. (ENTREVISTA, 27 ago. 2015)

Ainda que a professora diga que para ela ler é como a criança compreende, nessas vozes, as marcas do ensino por etapas também estão presentes. Inicialmente o domínio do alfabeto, possivelmente os alunos deveriam aprender as sílabas, como ela fez na situação em que os ensinou a decodificar as palavras para que as localizassem, e por último, se conseguissem vocalizar, compreenderiam o texto. Bajard (2007), ao tratar de como é o ensino dos atos de leitura na escola, afirma que muitos métodos de aprendizagem consideram que para aprender a ler é necessário dominar o código alfabético. Porém, “[...] a LEITURA é aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitiram a elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, à sua

relação com o instrumento que permite elaborá-los.” (FOUCAMBERT, 1997, p. 50). **SILMA (1º ANO)** diz que, para ensinar as crianças a ler, ela acrescenta “[...] o alfabeto, eu uso o alfabeto como base e partindo do alfabeto, pra cada letra do alfabeto, eu uso, por exemplo, eu faço um texto informativo, eu uso uma poesia, eu uso uma dobradura para poder fazer, por exemplo, com a matemática e com a alfabetização, por exemplo, quando eu estava lá nas vogais, então a gente fez a dobradura do avião, depois a gente fez a dobradura do elefante, eu dei um texto informativo, eu dei uma poesia sobre o avião, eu dei uma poesia.”. Essas atividades não exigem que os alunos coloquem seus pontos de vista, questionem, confrontem e utilizem seus conhecimentos para dialogar com o texto, porque são atividades que focam o olhar do leitor a uma única palavra e a desvincula do contexto. Ainda que ela ofereça textos informativos e de poesias, o ensino não estará focado em ensinar os alunos a atribuir sentidos, mas a dirigir o olhar para a pronúncia da palavra que começaria com a letra do alfabeto por ela destacada em suas aulas.

O que se verifica no contexto escolar são as mesmas práticas predominantes na Grécia Arcaica, pelas quais a primeira etapa para a aprendizagem dos atos de leitura, consistiria “em passar do escrito ao oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre as letras e os sons. É o que se chama decifração. Trata-se de transformar cada elemento da escrita em elemento oral, da esquerda para a direita e na ordem.” (BAJARD, 1994, p. 33). As palavras do autor definem os procedimentos utilizados na Grécia Arcaica, ainda ensinados pelos professores aos alunos nos tempos atuais. Neste contexto escolar, considera-se que, inicialmente, para que a criança leia, é necessário que decodifique o escrito para que, com o aperfeiçoamento dessa técnica, possa se libertar da atenção voltada para cada letra e chegar à leitura compreensiva, de atribuição de sentidos ou dialogada, conforme a tendência teórica. Nas palavras de Foucambert (2008, p. 82),

[...] a leitura em voz alta é sempre apresentada como sendo ‘a’ leitura, de tal modo que a leitura silenciosa aparece somente como uma forma possível de leitura; é por isso que é preciso não esquecer de dizer *silenciosa*, pois essa característica não parece ser um componente geral da atividade de leitura. E isso pode ser explicado: o deciframento (sempre ele), sendo apresentado como o mecanismo de leitura, a base, o princípio de funcionamento, é ele que se trata de adquirir. Por definição, supõe-se que, para ser reconhecida, a palavra seja pronunciada: a leitura que daí decorre é inevitavelmente uma leitura em voz alta. Pode-se, a partir daí, chegar a algo mais elaborado, à leitura fluente, à leitura expressiva; depois, interiorizando a fala, à leitura silenciosa. A leitura silenciosa se situa, portanto, como a etapa seguinte avaliada pela leitura em voz alta; a leitura rápida sendo então um fim supremo que atingiria apenas os sujeitos da elite e os alunos das escolas

renomadas! Parece sempre que o aprendiz deveria galgar os degraus e passar pela leitura em voz alta para atingir a leitura silenciosa.

As palavras do autor podem ser visualizadas na prática. O professor costuma recomendar aos alunos para que façam a leitura juntos, mas sempre inicia o ato pela vocalização do texto. Quando há a necessidade de que leiam autonomamente, pede para que leiam em silêncio, ou seja, a leitura e o silêncio não estariam relacionados, na concepção desta professora. Possivelmente, o que compreende por leitura está de acordo com o que Foucambert (2008) afirmou no trecho destacado acima. Desta forma, a leitura silenciosa é vista como a que apresenta maior dificuldade e é destinada apenas para aqueles que conseguiram dominar a oralização. Nas palavras de **ROSA (3º ANO)**, para ler, a compreensão é necessária, mas para isso os alunos terão de passar pela decodificação, uma vez que é uma das etapas da leitura, mas nessa etapa ainda não estarão lendo, porque a professora também afirma que a decodificação não é leitura. Portanto, os alunos no início da aprendizagem dos atos de leitura não leem. Porém, “Tanto para um leitor iniciante como para um leitor efetivo, ler é mobilizar tudo quanto se conhece e todos os recursos do ambiente [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 71). Portanto, tanto leitores iniciantes como também os mais experientes devem entrar no texto, atribuindo sentido a ele, e não pela extração do som. É importante destacar a necessidade de verificar a essência da leitura silenciosa, uma vez que a aparência dela pode ser silenciosa, mas sua essência está relacionada com práticas de oralização, porque não há a atribuição de sentido, mas mentalmente e mecanicamente o sujeito atribui valor sonoro às palavras, sem dialogar com o texto e o autor.

Bajard (1994, p. 75-76) discute a respeito do aprendizado da língua escrita voltado para a decodificação do texto, característica de uma leitura realizada pela vocalização do texto:

Quando o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas. Já que, nessa concepção da aprendizagem, a compreensão se dá mediante a sonorização do texto, a que chamamos oralização, a construção do sentido não é vista como pertencente ao campo da escrita, mas sim ao campo do oral. Essa oralização pode assim avaliar perfeitamente essa habilidade de transformar os signos escritos em sonoros. No entanto, essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: “as crianças leem, mas não entendem”.

Dessa forma, verifica-se o distanciamento da compreensão nessa concepção de leitura que está presente nas escolas. A atribuição de sentido não é vista na relação com a escrita, mas na relação com o oral, ou seja, o leitor precisa oralizar para compreender o texto.

Na prática, o professor tem a intenção de ensinar o ato de ler por meio da decifração, portanto, ensina ao aluno a apenas atribuir valor sonoro a cada letra/sílaba/palavra, porém, conseqüentemente desvia-se do objetivo de compreensão do texto.

Até este momento, apontei estudos e análises das práticas de ensino dos atos de leitura dentro de uma perspectiva de atribuição de sentido, porém ensinar esses atos embasados em uma teoria dialógica entre o autor e leitor pode trazer melhores contribuições, segundo meu ponto de vista, para a formação de leitores que precisam compreendem o que veem.

Bakhtin (2010a; 2012) discute a concepção de leitura nas interações humanas. De acordo com sua visão, a construção do sujeito se dá na interação com o interlocutor que pode ou não estar presente fisicamente, como com os livros. Nessa interação, o sujeito se apropria das palavras alheias e se completa, mas essa completude não é porque ele concorda com tudo que o *outro* diz e se torna uma cópia desse *outro*, mas é um processo com atitudes responsivas com as quais o sujeito pode concordar ou discordar, que permite tomar conhecimento, refletir e apresentar pontos de vistas. Uma das formas de materializar essa interação é pela palavra, conforme foi mencionado na seção anterior. Com a palavra, os pensamentos de cada sujeito entram em diálogo para que cada um seja inserido em um processo de constituição da alteridade. A interação entre leitor e autor pode ser desenvolvida por meio da leitura dos livros, no qual o autor expõe seus pontos de vista, tendo um *outro* em mente; o leitor dialoga com as ideias do autor apresentadas nos livros.

Todavia, parece que o diálogo com o texto não é ensinado aos alunos, como se pode contatar na situação do dia 27 de agosto, quando a professora **SILMA (1º ANO)** propôs aos alunos, como tarefa, que treinassem a vocalização de um poema e marcassem com um círculo as palavras com a letra **P** do poema abaixo:

Figura 20: Imagem do poema *Pipocas* disponibilizada pela professora



Fonte: Material do acervo da professora cedido à pesquisadora

A intenção da professora não era a de explorar o tema do poema, mas apenas a de obter a vocalização e identificação de palavras pelos alunos. Possivelmente o que queria ensinar era o alfabeto e, para que as palavras fossem contextualizadas, escolheu um texto em que elas se iniciassem com a letra que ela queria ensinar, porém, ao mesmo tempo, as isolou do contexto, porque o trabalho tinha apenas a intenção ensinar o aluno a procurar a letra e, conseqüentemente, ele localizaria a palavra, sem compreender o que ela significava e que sentido adquirira no texto.

Quando perguntei sobre a metodologia de ensino dos atos de leitura, **SILMA (1º ANO)** assim se manifestou:

Professora SILMA (1º ANO): [...] Tem professor que usa diferente, eu já andei fazendo de formas diferentes e não gostei, então eu uso o alfabeto e vou até o final para eles terem a noção da seqüência e uso também os sons porque tantas coisas já mudaram na alfabetização, mas mesmo assim eu

ainda acho que as crianças precisam se apoiar no som das letras para eles poderem criar, para eles poderem entender o processo da alfabetização, mesmo que haja assim, educador, que fale “Não dá para seguir dessa forma”, eu prefiro.

Pesquisadora: Você acha que o som ajuda?

Professora SILMA (1º ANO): É importantíssimo sim.

Pesquisadora: Em que sentido que você acha que o som ajuda?

Professora SILMA (1º ANO): Porque quando você fala, a criança precisa se apoiar, por exemplo, boneca o **BO**, o som do **BO**, o som da letra **B**, ela precisa se apoiar no som, eu acredito dessa forma e a gente, assim, se você vai deixando muito livre, é, eu acho que não dá muito certo. Então, eu gosto de usar os fonemas com elas.

Pesquisadora: E foi o trabalho que você fez, que você viu, que trouxe resultado.

Professora SILMA (1º ANO): Sim, é. A alfabetização já mudou tanto, é o construtivismo, o tradicional, então, eu não gosto de usar uma coisa só, eu me apoio em várias situações, em várias metodologias, para poder aplicar na sala de aula e que eu acho que são importantes. (ENTREVISTA, 27 ago. 2015)

No diálogo, um sujeito se modifica na relação com o outro que, na visão de Bakhtin (2010), pode ou não estar presente. Porém, caberá ao leitor saber como responder, ou seja, ter os conhecimentos para que possa compreender, com atitude responsiva, que poderá ou não concordar com o escrito. Será essa atitude responsiva que garantirá o nexos entre o leitor e o texto. No ensino dos atos de leitura realizado pela professora **SILMA (1º ANO)**, os alunos não dialogam com o escrito, porque ela os orienta a limitar seus olhares para uma letra da palavra de cada vez, para que possam oralizá-la correntemente, já que não se pode ler sem oralizar, conforme ela mesma afirma que as “crianças precisam se apoiar no som das letras para elas poderem criar, para eles poderem entender o processo da alfabetização”.

Com base nas ideias destacadas, é possível compreender que a informação sonora não é necessária para a constituição do ato de ler. As necessárias são as que provêm do leitor e, em menor parte, as visuais, disponíveis no texto. Quanto maior as informações providas do leitor, menos laboriosa será a leitura, mas **SILMA (1º ANO)** diz “[...] e uso também os sons porque tantas coisas já mudaram na alfabetização, mas mesmo assim eu ainda acho que as crianças precisam se apoiar no som das letras para elas poderem criar, para elas poderem entender o processo da alfabetização, mesmo que haja assim, educador, que fale “Não dá para seguir dessa forma”, eu prefiro.” Isso nos permite concluir que ela prefere seguir um método de ensinar a ler guiado pelo som das palavras.

O diálogo exige que haja um contexto para que o leitor consiga ter uma posição responsiva com base nesse contexto. Para **JÚLIA (2ª ANO)**, o contexto parece ser relevante,

porém ao analisar as suas vozes, é possível compreender que ela defende a decodificação, mas isso dificulta o diálogo.

Pesquisadora: Como você acha que as crianças aprendem a ler?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Tem que ter um contexto, não adianta ser palavras soltas. Eu busco sempre trabalhar, por exemplo, uma parlenda, que é mais..., parlenda e cantiga, acho que tem que ter um contexto, porque quando você joga uma palavra, eles podem até ir por sílaba, mas é muito fácil para eles esquecerem, eu percebo. [...]

Pesquisadora: É, também, e você acha que existem etapas, alguma coisa nesse sentido para eles aprenderem?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Etapa, sim, eles tem que reconhecer o alfabeto, primeira coisa, né, e é aí que a gente trabalha com a lista de nomes, já é um contexto, que assim, eu sabendo o nome do meu amigo, tem aqueles alunos que se sentem importantes em localizar o amigo para o amigo, entendeu? Então é isso, começa com o reconhecimento do alfabeto, aí você vai, algumas coisas da sala, o ambiente, não, objetos da sala, eles reconhecem e a gente vai formando palavras com isso, então vai usando do cotidiano, então são etapas e para você entrar em uma parlenda você tem que trabalhar muito bem, conversar com eles o que é parlenda, a gente decorar a parlenda, o contexto da parlenda, entender para ele dar sentido na palavrinha que ele vai escrever, seria isso, Adriana?

[...]

Pesquisadora: E as crianças podem compreender sem que leiam oralmente o texto? Você acha que eles conseguem compreender sem falar? Eles leem oralmente?

[...]

Professora JÚLIA (2ª ANO): Ó, tem criança que sim, tem criança que gosta de ler baixinho para eles entenderem melhor. Mas tem criança que precisa. Agora o que eu acho é, assim, eu acho que é relativo de cada criança, entendeu? Que nem eu, eu professora **JÚLIA (2ª ANO)**, eu às vezes preciso ler algumas coisas altas para eu lembrar, assim, como eu tenho que ler algumas coisas baixas para eu guardar e conseguir entender aquilo. Então acho que depende do texto, do momento. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

JÚLIA (2ª ANO) diz que os alunos estão iniciando a leitura quando compreendem o que leem. Também afirma que esse diálogo com o escrito não existe, porque ler para ela está relacionado com a necessidade de o leitor decodificar o escrito. Essas conclusões podem ser confirmadas, quando ela conclui que “[...] tem criança que gosta de ler baixinho para eles entenderem melhor. Mas tem criança que precisa. Agora o que eu acho é, assim, eu acho que é relativo de cada criança, entendeu? Que nem eu, eu professora **JÚLIA (2ª ANO)**, eu às vezes preciso ler algumas coisas altas para eu lembrar, assim, como eu tenho que ler algumas coisas baixas para eu guardar e conseguir entender aquilo. Então acho que depende do texto, do momento.”. Nesse depoimento, ela confirma o entendimento de que o compreender está

relacionado com o oralizar baixinho ou em voz alta. Portanto, a leitura, para ela, exige essa decodificação de grafemas em fonemas.

Porém, os sentidos não estão estabelecidos no objeto, mas são desenvolvidos na relação do leitor com o escrito, inseridos em determinado contexto, próprios desse momento. Nas enunciações, o leitor pode compreender o texto apenas no encontro de suas palavras com as palavras do *outro*. Ambas as professoras, **SILMA (1º ANO)** e **JÚLIA (2ª ANO)**, talvez por não terem estudado autores que destacam esse encontro, não ensinam as crianças a dialogar com o escrito, a utilizar o que sabem da temática do que é lido e a confrontar seus conhecimentos, mas, por outro modo de ver, ensinam que os olhares devem restringir-se às palavras do *outro* e no som de cada uma delas, para que não fiquem muito livres, conforme foi apontado na voz de **SILMA (1º ANO)**. No caso de **ROSA (3º ANO)**, conforme foi mencionado na página 94, ela também não ensinava os alunos a dialogarem e acreditava que a compreensão é a última etapa da leitura.

JÚLIA (2ª ANO), de outro ponto de vista, afirma que o contexto é importante, mas, posteriormente, complementa que o ensino da leitura “[...] começa com o reconhecimento do alfabeto, aí você vai, algumas coisas da sala, o ambiente, não, objetos da sala, eles reconhecem e a gente vai formando palavras com isso, então vai usando do cotidiano, então são etapas e para você entrar em uma parlenda você tem que trabalhar muito bem, conversar com eles o que é parlenda, a gente decorar a parlenda, o contexto da parlenda, entender para ele dar sentido na palavrinha que ele vai escrever”. Ao trabalhar desta maneira, ela continua não ensinando os alunos a dialogar com o escrito, utilizando-se de seus conhecimentos. Limita o olhar dos leitores para o que considera como sendo as primeiras etapas do ensino, como se o contexto fosse um ponto de partida, mas não utilizado, e, adiante, os ensina a decorar o texto como se, a partir disso, eles pudessem compreendê-lo.

No diálogo com o texto, o leitor fará conexões que não são padrões, mas que foram definidas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Arena (2005) afirma que essas relações serão os atos necessários para a leitura, porque

Ler é saber fazer essas conexões não padronizadas, porque a construção da leitura pelo leitor circunscreve-se ao limite do conhecimento que tem do sistema linguístico, do conhecimento sobre o assunto e da capacidade intelectual desenvolvida pelo próprio e constante ato de ler, impulsionado pelas necessidades criadas pelo leitor na sua relação com o outro, no sentido pessoal, e com o outro, no sentido da produção cultural do homem. (ARENA 2005, p. 29)

Dessa maneira, ao ler, o leitor fará conexões dos seus conhecimentos com as novas informações encontradas no texto, no relacionamento estabelecido naquele momento com os conhecimentos do sujeito e suas necessidades, de modo a assumir uma posição responsiva, quando dialoga com o discurso do outro, porque “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p.137, grifos do autor). Nessa atitude, o leitor não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas com o diálogo estabelecido. Para Bakhtin (2010a), a atitude responsiva se refere a uma resposta. Especificamente na temática da leitura, o leitor dialogará com o autor, e se tornará locutor, de modo a apresentar uma resposta do que leu. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar.

Para que o leitor tenha essa atitude responsiva é necessário tomar consciência e, para isto, utiliza signos internos de conhecimentos apropriados e de signos externos à consciência individual. A relação com o *outro* tem papel fundamental, uma vez que é nessa relação que se constrói o conhecimento. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2012, p. 36),

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Será na interação com o outro, no mundo social, na apropriação desses signos externos e na relação com os signos já apropriados pelo sujeito, que o homem formará sua consciência e dará uma resposta a esses novos signos. Portanto, o diálogo é de fundamental importância para a constituição do sujeito leitor, que irá tomar uma atitude responsiva em relação às diferentes concepções e situações.

A tomada de consciência dar-se-á pela leitura quando o leitor dialoga com as ideias apresentadas pelo autor, quando ele tem a oportunidade de compreender e dar uma resposta a essas ideias. Vygotsky (2001, p.343, tradução nossa) ⁸ afirma que:

Para compreender a linguagem do outro nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas,

⁸Trecho original da citação: Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta. (VYGOTSKI, 2001, p.343)

mesmo a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta.

Portanto, para compreender a linguagem do *outro* é importante que haja a negociação de sentidos entre o locutor e interlocutor, mas, para isso, as técnicas tradicionais de decodificação de grafemas em fonemas não podem ser ensinadas como atos necessários para a leitura. É preciso que o professor ensine a criança a entrar no texto pelo sentido, utilizando-se de estratégias que poderão ser apropriadas pelos alunos para serem utilizadas autonomamente e que possibilitem a eles desenvolver táticas que levem à compreensão do texto.

Os dados discutidos até o momento nos permitem concluir que o ensino na sala de aula sem a utilização de materiais didáticos não se baseia nas fundamentações teóricas de Smith, Foucambert e Bakhtin, apresentadas até o momento e referenciados no material do *Programa*. Obviamente predominam a silabação e a decodificação de grafemas em fonemas, como defende Capovilla e Capovilla (2007). Conforme dito anteriormente, nas escolas do Estado de São Paulo é distribuído o *Programa Ler e Escrever*. Nesse documento defende-se a concepção de que “Ler é, acima de tudo, atribuir significado.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 19). Ao analisar as referências, pode-se afirmar que lançam mão da concepção de leitura defendida por Smith. Com essas duas concepções presentes na escola, contradições podem ser evidentes, tanto nas propostas dos guias, como nas práticas das professoras em que as concepções delas podem ser predominantes para a escolha das metodologias de ensino. Conforme apontado anteriormente, o documento defende ser necessário que o leitor atribua sentidos ao escrito. Smith afirma que a atribuição pode se dar pelo uso da previsão e formulação de perguntas. O *Programa*, possivelmente, tentou seguir o que a teoria propõe, no entanto, padronizou as perguntas, conforme se observa na situação do dia 27 de maio de 2015, quando a professora **ROSA (3º ANO)** propôs que os alunos abrissem na página 21 do livro didático do *Programa Ler e Escrever* - caderno do aluno do terceiro ano e fez a releitura da história “A bruxa da Rua Mufetar”.

Figura 21: Imagem do *Ler e Escrever: coletânea de atividades* – 3º ano do Programa *Ler e Escrever*

ATIVIDADE 2A

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

A bruxa da rua Mufetar

Pierre Gripari

Era uma vez uma bruxa velha que morava em Paris, no bairro dos Gobelins. Era uma bruxa muito velha mesmo, e muito feia, mas o maior desejo dela era se transformar na moça mais linda do mundo. Um belo dia, ela viu um anúncio no Jornal das Bruxas:

MINHA SENHORA!
Se a senhora é VELHA e FEIA
Pode tornar-se JOVEM e BONITA!
É só
COMER UMA MENINA
Com molho de tomate!

E mais abaixo, com letras menores:

Atenção!
É indispensável que o nome da menina
Comece com a letra N!

Ora, naquele bairro havia uma menina que se chamava Nádía. Era a filha do Seu Said, o dono da mercearia da rua Brocá.

“Tenho que comer a Nádía”, pensou a bruxa.

Certo dia, a Nádía estava indo até a padaria, quando uma velhinha começou a puxar conversa com ela:

- Bom dia, Nádía!
- Bom dia, minha senhora!
- Pode me fazer um favor?
- Que favor?

COLETÂNEA DE ATIVIDADES **21**

10004 livro_3.indd 21 04/11/13 12:11

— Queria que você me trouxesse uma lata de molho de tomate da mercearia do seu pai. Assim não preciso ir até lá. Ando tão cansada...

Nádia, que tinha um coração muito bom, concordou na hora. Assim que a menina virou as costas, a bruxa – pois a velhinha era a bruxa — começou a rir, esfregando as mãos:

— Puxa, como sou espertal — ela dizia. — A Nádia mesmo vai trazer o molho de tomate para eu pôr em cima dela.

Chegando em casa com o pão, Nádia pegou na prateleira uma lata de molho de tomate e já ia saindo quando o pai chamou:

— Ei, aonde é que você vai?

— Uma velhinha me pediu para eu levar uma lata de molho de tomate à casa dela.

— Nada disso — disse o Seu Said. — Se a tal velhinha estiver precisando de alguma coisa, ela que venha buscar.

Nádia, que era muito obediente, não insistiu. Mas no dia seguinte, quando ela saiu para fazer compras, a velhinha chamou de novo:

— Como é Nádia! E meu molho de tomate?

— Desculpe — disse Nádia, corando —, mas o meu pai não deixou. Ele disse que é para a senhora mesmo ir buscar.

— Está bem — disse a velha —, eu vou.

De fato, naquele mesmo dia ela foi à mercearia:

— Bom dia, Seu Said.

— Bom dia, minha senhora. O que deseja?

— Eu queria a Nádia.

— Hein?

— Ah, desculpe... quer dizer: uma lata de molho de tomate.

— Pois não! Grande ou pequena?

— Grande, é para pôr na Nádia...

— O quê?

— Não é nada disso, eu quis dizer que é para pôr no macarrão...

— Ah, tudo bem! Se quiser, também tenho macarrão...

— Não precisa, não, já tenho a Nádia...

- Como?
— Desculpe, eu quis dizer que já tenho macarrão em casa...
— Então... aqui está seu molho de tomate.

A velha pegou o molho de tomate e pagou, mas em vez de ir embora ficou parada com a lata na mão:

- Hum! É meio pesado... Será que daria para o senhor...
— O quê?
— Mandar a Nádia levar para mim?

Mas Seu Said já estava meio desconfiado.

— Não, minha senhora, não fazemos entrega em domicílio. E a Nádia tem mais o que fazer. Se a lata é pesada demais para a senhora, paciência, é só deixá-la aqui!

— Tudo bem — disse a bruxa. — Pode deixar que eu levo. Até logo, Seu Said.

— Até logo, minha senhora.

E a bruxa foi-se embora, levando a lata de molho de tomate. Chegando em casa, ela pensou:

“Tenho uma ideia. Amanhã de manhã vou até a rua Mufetar, disfarçada de vendedora. Quando a Nádia for fazer compras eu pego ela”.

No dia seguinte, lá estava a bruxa disfarçada de açougueira, quando a Nádia chegou.

- Bom dia, menina. Vai levar carne?
— Não, obrigada, vou comprar frango.
“Droga!”, pensou a bruxa.

No dia seguinte ela se disfarçou de vendedora de frangos.

- Bom dia, garota, quer comprar frango?
— Não, obrigada, hoje vou levar carne.

“Droga, droga!”, pensou a bruxa.

No terceiro dia, outra vez disfarçada, ela estava vendendo carne e frango.

— Bom dia, Nádia, bom dia! O que você vai levar? Veja só, hoje estou vendendo de tudo: carne de vaca, de carneiro, frango, coelho...

- Pois é, mas hoje eu quero peixe!

“Droga, droga, droga!”

A bruxa voltou para casa e ficou pensando, pensando, até que teve outra ideia:

“Tudo bem, já que é assim, amanhã de manhã vou me transformar em TODAS as vendedoras da rua Mufetar!”

De fato, no dia seguinte todas as vendedoras da rua Mufetar eram a bruxa (267 vendedoras).

Como sempre, Nádia chegou e, sem desconfiar de nada, parou na quitanda para comprar legumes. Comprou umas ervilhas e, quando foi pagar, a vendedora a agarrou pelo pulso e clac! trancou-a na gaveta da caixa.

Felizmente Nádia tinha um irmãozinho chamado Bachir. Como a irmã mais velha estava demorando para voltar para casa, Bachir pensou:

“Decerto a bruxa pegou minha irmã, preciso ir atrás dela.”

O menino passou a mão no violão e lá foi para a rua Mufetar. Quando foi chegando, as 267 vendedoras (que eram a bruxa) começaram a gritar:

— Aonde você está indo, Bachir?

Bachir fechou os olhos e respondeu:

— Sou um pobre ceguinho, queria cantar uma canção para ganhar uns trocados!

— Que canção? — perguntaram as vendedoras.

— Quero cantar uma canção que se chama Nádia, onde está você?

— Não, essa não, cante outra!

— Mas eu só sei essa!

— Então cante bem baixinho!

— Tudo bem, vou cantar baixinho!

E Bachir começou a cantar bem alto:

Nádia, onde está você?

Nádia, onde está você?

Responda que eu escuto!

Nádia, onde está você?

Nádia, onde está você?

Há tanto tempo não a vejo.

— Mais baixo! Mais baixo! — gritaram as 267 vendedoras.

— Desse jeito você vai arrebentar nossos ouvidos!

Mas Bachir continuou a cantar:

Nádia, onde está você?

Nádia, onde está você?

De repente, uma vizinha respondeu:

Bachir, Bachir, venha me soltar

Senão a bruxa vai me matar!

Ouvindo essas palavras, Bachir abriu os olhos, e as 267 vendedoras pularam em cima dele, gritando:

— É um cego falso! É um cego falso!

Mas Bachir, que era muito corajoso, levantou seu violãozinho e deu com ele na cabeça da vendedora que estava mais perto. Ela caiu dura, e ao mesmo tempo as outras 266 também caíram.

Então Bachir foi entrando em todas as lojas, uma por uma, sempre cantando:

Nádia, onde está você?

Nádia, onde está você?

Mais uma vez, a vizinha respondeu:

Bachir, Bachir, venha me soltar

Senão a bruxa vai me matar!

Dessa vez não havia dúvida: a voz vinha da quitanda. Bachir entrou na loja, pulou por cima do balcão, bem na hora em que a vendedora estava acordando do desmaio e abriu o olho. Felizmente, Bachir percebeu e, com uma pancada de violão bem dada, fez todas desmaiarem por mais alguns minutos.

Então, ele tentou abrir a gaveta da caixa, enquanto Nádia continuava a cantar:

Bachir, Bachir, venha me soltar
Senão a bruxa vai me matar!

Mas a gaveta estava emperrada e Bachir não conseguia abri-la. Nádia cantava e o irmão tentava... e enquanto isso as 267 vendedoras acordaram de novo. Mas dessa vez elas não abriram os olhos! Ficaram com os olhos fechados e foram todas se arrastando devagarinho até a quitanda, para cercar o Bachir.

O menino estava exausto e não sabia mais o que fazer. Então ele viu um marinheiro alto, jovem, de ombros largos, que vinha descendo a rua.

— Bom dia, marinheiro, quer me fazer um favor?

— Que favor?

— Levar esta caixa até nossa casa. Minha irmã está presa dentro dela.

— E o que é que eu ganho em troca?

— Você fica com o dinheiro e eu fico com a minha irmã.

— Combinado!

Bachir levantou a caixa e já ia passá-la para o marinheiro quando a vendedora de legumes, que tinha se aproximado devagarinho, agarrou o pé dele e começou a guinchar:

— Ah, bandido, peguei você!

Bachir perdeu o equilíbrio e largou a caixa. A caixa, que era muito pesada, caiu bem em cima da cabeça da vendedora. Com isso, as 267 vendedoras caíram com a cabeça esmagada. Dessa vez a bruxa morreu, e bem morta.

Mas não foi só isso. Com a pancada, a gaveta da caixa abriu e Nádia saiu.

Ela beijou o irmãozinho, agradeceu, e os dois voltaram para a casa dos pais, enquanto o marinheiro catava o dinheiro da bruxa.

Fonte: São Paulo (2014c)

No *Guia* de orientações - Professor 3º ano, a proposta se refere ao projeto “Sequência didática - pontuação”, que tem por objetivo a reescrita e revisão de textos, com a seguinte organização:

Figura 22: Imagem do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor 3º ano* do livro didático do *Programa Ler e Escrever*

Quadro de organização da sequência didática

ETAPAS	ATIVIDADES
1. Apresentação.	Atividade 1 – Apresentação da sequência didática.
2. Leitura, reescrita e revisão do conto com foco na pontuação.	Atividade 2A – Leitura em voz alta pelo professor. Atividade 2B – Análise do texto. Atividade 2C – Reescrita coletiva de um trecho do conto "A bruxa da rua Mufetar". Atividade 2D – Revisão coletiva do texto produzido e análise do conto "A bruxa da rua Mufetar", com foco na pontuação.
3. Reescrita e revisão com foco na pontuação.	Atividade 3A – Reescrita, em duplas, de um trecho do conto "A bruxa da rua Mufetar". Atividade 3B – Revisão, coletiva, do trecho reescrito e análise do conto "A bruxa da rua Mufetar", com foco na pontuação. Atividade 3C – Revisão em duplas do trecho produzido pelos alunos.

Fonte: São Paulo (2014f, p. 56)

A respeito da sequência didática, o documento propõe como objetivo “Repertoriar os alunos quanto ao conto que será reescrito.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 57) e “Discutir com os alunos os diferentes recursos discursivos e gramaticais (pontuação) utilizados pelo autor.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 57) tendo como procedimento:

- Prepare a leitura em voz alta do conto “A bruxa da rua Mufetar” (GRIPARI, Pierre. *Contos da rua Brocá*. Martins Fontes: São Paulo, 1988), antes da aula, considerando o ritmo, a entonação.
- Explique aos alunos que ouvirão um conto. Converse com eles sobre o texto, fale um pouco sobre o autor e pergunte sobre o conteúdo do texto. Pergunte, por exemplo:
 - Vocês já ouviram falar do autor do conto?
 - Vocês sabiam que o conto que será lido compõe um livro com outros textos?
 - Vocês conhecem o conto “A bruxa da rua Mufetar”?
 - Que personagem será que aparece nesse conto?
 - Caso os alunos respondam “bruxa”. Pergunte: Como será que ela é? O que será que ela irá fazer?
 - O que será que vai acontecer na história?
- Depois da leitura, verifique se as antecipações realizadas pelos alunos se confirmaram. (SÃO PAULO, 2014f, p. 57-58)

Repertoriar os alunos com a transmissão vocal feita pelo professor é uma recomendação constantemente presente no material do Programa. Há a necessidade de se evidenciar que isso pode ser um objetivo das atividades desenvolvidas, mas não deve ser confundido com ensinar atos de leitura. Seguindo com a análise dos procedimentos descritos pelo material, verifica-se que há orientações que recomendam ao professor desenvolver situações pelas quais os alunos conheçam o autor e o livro de origem do texto, procurem ativar os conhecimentos prévios e antecipar situações da história. Porém, são perguntas prontas e não levam em consideração as perguntas dos alunos, as que o professor deseja fazer ou situações de relação com o cotidiano, portanto, não consideram o contexto vivenciado. Além disso, é importante destacar que o material propõe que se repertorie o conto, ou seja, propõe que a primeira leitura seja a transmissão vocal realizada pelo professor para que os alunos tenham acesso ao texto.

Na prática, a professora solicitou para os alunos fazerem uma leitura silenciosa e rápida, uma forma de leitura não descrita no material, para relembrem a história. Nessa situação, mesmo com o pedido para que ela fosse silenciosa, muitos vocalizaram as palavras, em tom de voz baixo. Ao perguntar a uma aluna como é ler em silêncio, ela me respondeu:

Aluna AL: Ler com os olhos.

Pesquisadora: E como lê com os olhos?

Aluna M: É ler com a mente.

Pesquisadora: E você consegue ler com os olhos?

Aluna AL: Sim.

Pesquisadora: O que diz a história?

Aluna AL: A Bruxa morava em Paris e ela era feia e velha e ela queria se tornar a mais bonita do mundo e ai leu o jornal das Bruxas e leu esse anúncio. Fala que se a senhora é velha e feia pode se tornar jovem e linda. É só comer uma menina com a letra do nome. Começa com a Letra N (o que fala no jornal). É um anúncio no jornal. Tem que começar com a Nádia e aí foi tentar a Nádia e não conseguiu e o irmão da Nádia a resgata e mata a bruxa. (OBSERVAÇÃO, 27 maio 2015)

De acordo com Arena (2009a) a leitura silenciosa não deve ser definida como aquela que não apresenta locução, mas “[...] uma operação, uma função, a de lidar com o sentido e não com o eco potencial da palavra pronunciada.” (ARENA, 2009a, p. 6). Para Vygotski (1995), esse tipo de leitura é a mais vantajosa e importante para a linguagem escrita.

Após diálogo, a aluna continuou a leitura, mas, apesar de parar de vocalizar, continuou movimentando a boca. Então, foram feitas novas perguntas:

Pesquisadora: Para ler em silêncio pode mexer a boca?

Aluna AL: Pode.

Pesquisadora: Por que precisa mexer a boca?

Aluna AL: Para ter uma noção. (OBSERVAÇÃO, 27 maio 2015)

A partir dessas vozes pode-se compreender que parece ser necessário vocalizar para ler. Embora não emitisse a voz na segunda situação, ela necessitava desse apoio, como se estivesse vocalizando. A professora não orientou os alunos a como dialogar com o interlocutor. Realizaram os mesmos atos quando vocalizam, mas apenas fizeram isso em pensamento, porque entendem que ler em silêncio significa apenas não pronunciar.

Após a leitura, a professora orientou os alunos como deveriam prosseguir na atividade. Primeiramente, solicitou que procurassem no texto algum diminutivo e o sublinhassem e, em seguida, fizessem a reescrita, em continuação ao trecho abaixo:

A Bruxa da Rua Mufetar

...

Ouvindo essas palavras, Bachir abriu os olhos, e as 267 medidoras pularam em cima dele, gritando:

Após a escrita do trecho a partir do qual os alunos deveriam continuar na reescrita, a professora disse:

Professora ROSA (3º ANO): Vamos prestar atenção na minha leitura para vocês não se perderem. [...] Pronto. Agora vocês podem fazer a reescrita. (OBSERVAÇÃO, 27 maio 2015)

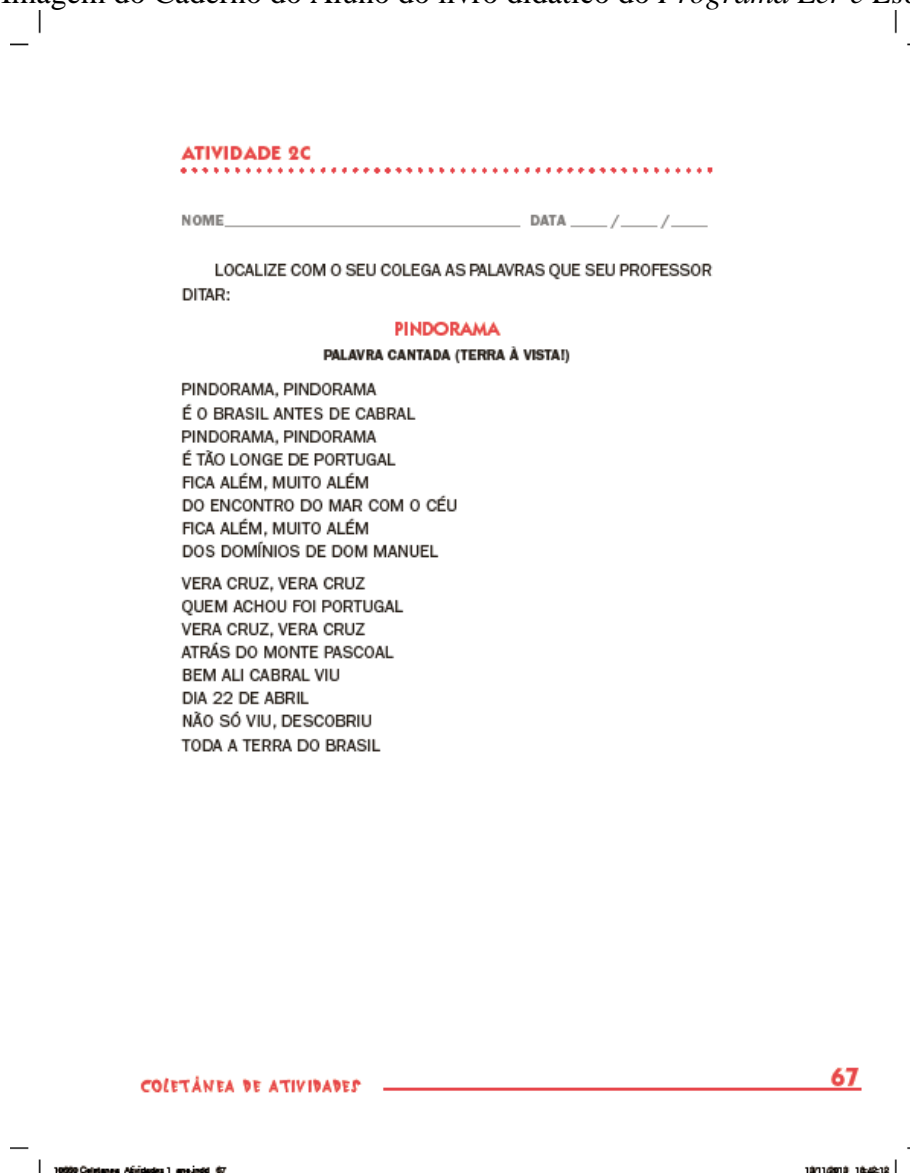
A professora chamou os que concluíam a tarefa para fazer correção ortográfica. Dessa forma, não seguiu as recomendações do material, optando por desenvolver a atividade a sua maneira. Ainda que o *Programa* se baseie nas contribuições de Smith, este autor não concorda com os materiais didáticos, porque

Um programa não pode demonstrar para uma criança as muitas coisas que podem ser feitas com a linguagem escrita, desde obter para si mesmo um hambúrguer até saborear uma história ou poema interessante. Somente as pessoas podem demonstrar como a linguagem escrita é usada. Os programas não podem ajudar as crianças a fazerem estas coisas por si mesmas, uma vez que não podem antecipar o que uma criança desejará fazer ou saber em determinado momento. Não podemos proporcionar oportunidades para o engajamento. E qualquer coisa que um programa ensine, que seja irrelevante para uma criança será aprendido – se o for – como algo irrelevante. (SMITH, 1989, p. 244)

Portanto, como afirma Smith (1989), os materiais didáticos têm essa dificuldade em atender às realidades dos alunos. Desenvolvidos para serem aplicados em larga escala, não são propostas atividades que permitam aos professores desenvolvê-las de acordo com seu critério, uma vez que ordenam os caminhos a serem seguidos de forma programada, para que também possam avaliar em larga escala, mantendo padrões. Porém, sabe-se que cada indivíduo é único e as formas de apropriação também acontecem de forma diferenciada.

Para lidar com essas situações que não representam a realidade, as professoras procuram meios para adaptar as atividades e vão, além disso, adaptando as concepções de ensino do material para os modos como elas acreditam que obterão êxito, como se observa na situação em que a professora **SILMA (1º ANO)** prosseguiu com o desenvolvimento do Projeto Didático - *Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças*. Nessa situação, a professora citou a música “Pindorama” da Palavra Cantada. Os alunos abriram na página 67 do caderno de atividades, onde estava localizada a música. Em seguida, ela os orientou sobre o que deveriam fazer com essa música:

Figura 23: Imagem do Caderno do Aluno do livro didático do *Programa Ler e Escrever*



Fonte: São Paulo (2014a)

Professora SILMA (1º ANO): Vocês irão circular algumas palavrinhas que falam nomes. A professora irá ditar algumas palavrinhas que aparecem na musiquinha que são nomes de cidades. Pindorama. Vamos procurar.

Professora SILMA (1º ANO): Como eu escrevo Pindorama. Quais letrinhas?

Alunos: PINDORAMA.

Professora SILMA (1º ANO): Quantos vocês acharam?

Alunos: Cinco.

Professora SILMA (1º ANO): Por que cinco?

Aluna H: O nome da música e o resto.

Professora SILMA (1º ANO): Qual é o nome do nosso país?

Alunos: Brasil!

Professora SILMA (1º ANO): Muito bem. Todo mundo circulando a palavra Brasil. Bra Bra, Brasil, Brasil, todo mundo procurando.

(OBSERVAÇÃO, 9 set. 2015)

Enquanto os alunos faziam círculos em torno das palavras, foi possível verificar que uma aluna circulou *abril*. Possivelmente, ela a tenha destacado porque as letras que compõem ambas as palavras são semelhantes. A professora prosseguiu com a atividade:

Professora SILMA (1º ANO): De onde veio Pedro Álvares Cabral?

Aluno s/i. 1: Brasil.

Aluno s/i. 3: Portugal.

Professora SILMA (1º ANO): Muito bem, todo mundo circulando o país Portugal. Portugal. Portugal.

Professora SILMA (1º ANO): Qual foi o nome da Ilha que ele achou?

Aluno s/i. 1: Brasil.

Professora SILMA (1º ANO): Não, tem uma que ele encontrou [...] Começa com a letra V.

Aluna L: Vera Cruz.

Professora SILMA (1º ANO): Muito Bem, Vera Cruz. Agora a última palavrinha que vocês vão circular é o nome de uma pessoa.

Aluno s/i. 4: Manoel.

Professora SILMA (1º ANO): Tem uma palavrinha antes, Dom Manoel. Dom Manoel. Dom Dom Manoel. É uma palavrinha só ou duas?

Alunos: Duas.

Professora SILMA (1º ANO): Isso, duas. (OBSERVAÇÃO, 9 set. 2015)

Nesse diálogo, percebe-se que a professora não considerou o que o **aluno 1** dissera, porque não se tratava de uma resposta correta para a pergunta dela. Possivelmente, para evitar explicações, ela optou por escolher a resposta correta e prosseguir com a atividade planejada. Além disso, não discutiu com os alunos a respeito de que o Brasil não é ilha e deixou a impressão aos alunos de que teria havido uma ilha com nome de Vera Cruz.

A atividade apresentava no *Guia* o objetivo de “Localizar informação em texto, a partir de indicação do professor, valendo-se de indícios e da colaboração dos colegas. Refletir sobre as características do sistema de escrita alfabético.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 155) e os seguintes procedimentos para encaminhamento:

- Planeje a organização das duplas antes de começar a atividade, considerando os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita. A seguir uma sugestão para o agrupamento:
 - alunos com escrita silábica com valor sonoro convencional com alunos com escrita pré-silábica;
 - alunos com escrita silábica com valor sonoro convencional com alunos com escrita silábica sem valor sonoro convencional;
 - alunos com escrita silábica com valor sonoro convencional com alunos com escrita silábica alfabética;
 - alunos com escrita silábica alfabética com escrita alfabética;
 - alunos com escrita alfabética com alunos com escrita alfabética.
- Relembre algumas das fontes de informações já utilizadas até o momento como: canção Pindorama, texto Povos indígenas: quem são? Onde estão? e ressalte que ainda buscarão informações em outros materiais de modo que enriqueça a pesquisa e o painel que produzirão para o mural.

- Coloque novamente a música Pindorama para ouvir. Os alunos podem acompanhar com a letra já trabalhada na Atividade 2A.
- Proponha aos alunos que comentem o que lembram da música. Questione-os sobre: Do que trata esta música? Nas primeiras duas estrofes da canção são citados nomes de pessoas e lugares. Explore com os alunos quais são eles.
- Peça para que alguns alunos digam o nome dos lugares citados nesta parte da canção.
- Depois dite um dos lugares indicados, solicite para as duplas localizarem na canção para, em seguida, circularem ou pintarem com lápis de cor a palavra ditada. Faça essa mesma sequência com os demais lugares sugeridos pela turma ditando um de cada vez.
- Continue a atividade, porém, proponha que localizem nessa segunda etapa o nome de pessoas: “agora vamos procurar o nome de algumas pessoas. Alguém já encontrou? Nos versos a seguir (indicando estrofe da música) há o nome Pero Vaz, onde está? Aqui sugerimos os mesmos procedimentos indicados na primeira etapa. (SÃO PAULO, 2014d, p. 155-156).

O *Guia de Orientações* propõe que a leitura seja atribuição de sentido e defende que “[...] a escrita não é vista como um código que deve ser decifrado” (SÃO PAULO, 2014d, p. 19). Inicialmente, a professora que tinha o hábito de fazer a silabação não o faz, mas na última palavra acaba recorrendo a ela para tentar orientar os alunos de como deve ser a escrita. Na situação apresentada, o documento não a influenciou a respeito da não necessidade de silabar as palavras, uma vez que ela recorreu a esse método para ensinar os alunos. As escolhas de não seguir com a proposta do material possivelmente se vinculam ao que ela acredita ser fundamental para ensinar atos de leitura, mas torna pior a proposta. Em situações anteriores, como em suas manifestações na entrevista, ela afirma que as crianças precisam pronunciar para ler, dessa forma, as ensina dessa maneira e opta por não seguir a orientação do *Programa*.

No *Guia*, a proposta apresenta como objetivo a identificação de informações do texto e a reflexão das características do sistema de escrita alfabético (SÃO PAULO, 2014d). Para Smith, “[...] as palavras tomadas isoladamente, uma de cada vez, são essencialmente sem sentido.” (SMITH, 1999, p. 103). Além disso, “[...] se a compreensão é necessária antes de que as palavras possam ser identificadas e se a finalidade da leitura é encontrar sentido no texto, então, frequentemente não há sentido em identificar as palavras individuais.” (SMITH, 1999, p. 103). Na sua visão, a professora sentiu a necessidade de decodificar a palavra para que os alunos identificassem, mas o *Guia* orienta que os alunos identifiquem as palavras, sem decodificá-las, entretanto, surge o questionamento: por que isolar as palavras e identificá-las uma a uma, se, para ler um texto, o leitor que realizar esse procedimento terá dificuldades em compreendê-lo?

As palavras isoladas, conforme já foi apontado com base nas ideias de Smith (1999), não têm sentido, uma vez que elas dependem de um contexto e isolá-las desse contexto é retirar-lhes o sentido. Ao ensinar esses procedimentos de identificação de palavras, a criança pode ser levada a compreender a necessidade de restringir seu olhar a cada palavra, e conforme já foi apontado, isso pode dificultar sua visão do todo. As crenças da professora não são essas, mas ela optou por ir contra ao material que orienta os alunos a não silabar. Bakhtin e Volochínov (2012, p. 96) afirmam que:

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

Na situação a palavra descodificação é usada, mas o autor faz referência a situações de compreensão, ou seja, não é o mesmo conceito defendido por Capovilla e Capovilla (2007). Para a compreensão não basta a identificação de palavras que as isolam do seu contexto e se tornam padrões e únicas. As palavras são mutáveis e variam conforme o contexto em que estão inseridas. Tanto a professora como o material do *Programa* não compreendem isso, porque pedem para que os alunos identifiquem as palavras, como se fossem sinais e “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 97). Nessa metodologia não se trabalha com os sentidos do texto, mas isso dificultará o diálogo dos leitores com o interlocutor.

Weisz (2006, p. 25, grifos do autor), uma das organizadoras do *Programa Ler e Escrever*, ao citar situações em que as crianças escrevem **MLC** ou **UEI** para a escrita da palavra **moleque**, afirma:

No momento em que uma criança escreve dessa maneira, ela já sabe que a escrita representa a pauta sonora, que para escrevermos usamos letras. Que não é qualquer letra que serve para escrever, mas ainda não sabe que, quando emite um som do tipo um, a letra u não é suficiente para representá-lo. Não sabe que vai precisar diferenciar o *mu* do *bu* e do *tu*, e que se usar o *u* para escrever tudo isso na hora de ler não conseguirá recuperar o que escreveu. Porque uma coisa é ela pensar *mu* e escrever *u*, outra é depois olhar o *u* e conseguir decifrar o que escreveu. Crianças com esse tipo de hipóteses sobre a escrita muitas vezes escrevem, por exemplo, GATO, PATO e RATO da mesma forma: AO. No entanto, para elas mesmas isso é inaceitável, pois

uma das primeiras hipóteses que as crianças constroem sobre o sistema de escrita é a que diz que nomes diferentes não devem ser escritos com as mesmas letras. Nesse descompasso está o grande território das contradições que as crianças têm de enfrentar para superar essa hipótese, que não dá conta da escrita no português (daria se fosse japonês, hebraico, árabe, que são línguas silábicas e não alfabéticas, como a nossa).

As afirmações da autora referem-se a situações de escrita, mas é possível trazê-las para analisar as concepções defendidas por ela na relação com as utilizadas no material do *Programa*. Ela não se mostra contrária a que as crianças formulem suas hipóteses pautadas no som. Para que elas façam isso, devem aprender que é necessário decodificar as palavras, em um processo de transformação de fonemas em grafemas. Em outro artigo, a autora afirma:

Consideramos também que a oferta de informação sobre as letras e seu valor sonoro deve dialogar com as hipóteses das crianças e informar o que faz sentido para elas em cada momento do seu processo de aquisição do sistema alfabético. Da mesma forma que o aprendiz aprende a ler e escrever à medida que vai elaborando novas hipóteses sobre o sistema de escrita, a cada reconstrução corresponde também uma reconstrução do seu nível de consciência fonológica e não se trata de uma ser pré-requisito para a outra. Pois nos baseamos em investigações que mostraram que se aprende a ler e escrever através de um processo dialético onde a aprendizagem acontece pela superação das contradições entre idéias do próprio aprendiz e destas com relação à escrita convencional. (WEISZ, [20--], p. 5)

Com as afirmações da autora, é possível afirmar que não desconsidera a necessidade de decodificação das palavras. Nessa decodificação, o leitor terá dificuldades em atribuir sentidos, conforme Smith defende, contradizendo as ideias propostas no material. Essas contradições podem ser percebidas nesse material que sugere a atribuição de sentidos, mas isola as palavras do seu contexto e não trabalha com os sentidos do texto, características próprias de metodologias que defendem a decodificação de palavras.

Além disso, nas propostas disponibilizadas no documento, destacam-se orientações para o professor desenvolver atividades de reconhecimento de letras e palavras, valorizando o nome delas e seu valor sonoro. De acordo com o *Guia*,

[...] uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro. (SÃO PAULO, 2014c, p.19)

O documento do segundo ano, que cita orientações informadas no *Guia* do primeiro ano, recomenda que:

“[...] conhecer os nomes das letras é fundamental para os alunos que estão se alfabetizando, pois em alguns casos eles fornecem pistas sobre um dos sons que elas podem representar na escrita. Além disso, os alunos têm de conhecer a forma gráfica das letras e a ordem alfabética.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 71).

Desta forma, orienta-se que no ensino do alfabeto as crianças possam seguir, pelo som a escrita das letras, e saber como escrevem as palavras. Foucambert (1994) afirma que, para a leitura, não há necessidade de decodificar para ler, porque não existe informação sonora proveniente do escrito; há a necessidade apenas de o leitor atribuir sentido ao se utilizar das informações não-visuais e se apropriar de algumas informações retiradas do texto.

Entre as formas defendidas por Smith e utilizadas no material do *Programa* para atribuir sentidos destaca-se o uso de *estratégias de leitura*. Para além da atribuição de sentidos com a utilização das estratégias, é importante que se tenha o diálogo do leitor com o interlocutor, para que assim consiga lidar com as estratégias necessárias para a compreensão do texto. Na situação do dia 10 de setembro de 2015, a professora tentou ensinar alguns procedimentos de atribuição de sentidos, mas não conseguiu resultados positivos. Na situação, **JÚLIA (2ª ANO)** prosseguiu com as atividades do Projeto Didático – *Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender*. Ela distribuiu os livros *Explore o Curioso Mundo da Ciência* (KINDERSLEY, 2010), *Planeta Terra: enciclopédia de ecologia* (RECREIO, 2008), *Livro pode perguntar: respostas para as perguntas mais intrigantes* (KINDERSLEY, 2009) e o Caderno do aluno do *Programa Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2014b) na página 107 e 108:

Figura 24: Caderno do aluno do livro didático do *Programa Ler e Escrever*

ATIVIDADE 3B

NOME _____ DATA ____/____/____

ANTA

Tapirus terrestris

A anta é nosso maior mamífero, atingindo mais de 2 metros e 250 quilos. É terrestre, mas prefere viver próximo à água, não somente como fonte para beber, mas também como refúgio quando é perseguida.

A gestação leva mais de um ano e o filhote nasce com apenas 6 ou 7 quilos. É um importante dispersor de sementes, pois gosta muito de comer frutos caídos no chão. É um animal muito caçado e, por isso, difícil de ser encontrado no mato, onde passa a maior parte do dia dormindo, preferindo procurar sua comida durante a noite. A maneira mais fácil de perceber a presença da anta é pelas pegadas muito típicas, que mostram os três dedos, tanto da pata traseira como da dianteira. Por incrível que pareça, a anta é um parente razoavelmente próximo do cavalo e do rinoceronte.

Ficha técnica

COMPRIMENTO	ATÉ 2,20 M (FÊMEA); 2,00 M (MACHO)
ALTURA	ATÉ 1,20 M
PESO	ATÉ 250 KG
GESTAÇÃO	DE 335 A 439 DIAS
NÚMERO DE FILHOTES	1
HÁBITO ALIMENTAR	NOTURNO E CREPUSCULAR
ALIMENTAÇÃO	FRUTOS, BROTOS, FOLHAS, GRAMA, PLANTAS AQUÁTICAS, CASCAS DE ÁRVORE

Extraído de: <www.cdpaem.pa.gov.br/fau/eflo/anta.html>

ATIVIDADE 3C

NOME _____ DATA ____ / ____ / ____

ANTA – O MAIOR MAMÍFERO TERRESTRE BRASILEIRO

A anta (*Tapirus terrestris*) é o maior mamífero terrestre do Brasil, alcançando até 1,20 m de altura. Vive em florestas da América do Sul, do leste da Colômbia até o norte da Argentina e Paraguai. É um ungulado (mamífero com cascos, estrutura feita de queratina) que tem número ímpar de dedos.

A característica mais distinta da anta é sua narina, longa e flexível, que parece uma pequena tromba. Possui corpo robusto, cauda e olhos pequenos, crina sobre o pescoço e coloração marrom-acinzentada.

Alimenta-se de matéria vegetal (folhas, frutos, vegetação aquática, brotos, gravetos, grama, caules), que é digerida graças à presença de micro-organismos que vivem em seu aparelho digestivo. Dispersa sementes com as fezes, ajudando no reflorestamento das matas.

A anta, também conhecida como tapir, é um animal solitário, que sai à procura de um parceiro apenas na época reprodutiva, emitindo alguns sons para localizá-lo. Quando assustada, corre pela mata ou salta na água. É ágil em áreas abertas ou fechadas e ótima nadadora.

Possui hábitos noturnos, porém, também pode realizar atividades durante o dia. Costuma usar trilhas que estão no meio da mata, o que a torna mais vulnerável à caça. Chega a pesar cerca de 300 kg e viver 35 anos.

A gestação dura cerca de 13 meses, nascendo apenas um filhote. Esse possui pelagem marrom com manchas e listras horizontais brancas ou amareladas, que se perdem depois dos 5 meses. O filhote permanece com a mãe por 10 a 11 meses de vida e atinge a maturidade sexual após os 3 anos.

Apesar de não estar na lista de animais ameaçados de extinção, a anta, como muitos outros animais, está perdendo áreas de hábitat com a devastação de florestas e matas. A caça para alimentação e esporte, que ocorre em algumas regiões, também a ameaça.

Setor de Mamíferos Maristela Leiva Bióloga Aprimoranda
Extraído de: <www.zoologia.sp.gov.br/animais/zoologia/anta.html>

108

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

10852 MCOLINDS 108

04/1/13 11:10

Fonte: São Paulo (2014a)

Professora JÚLIA (2ª ANO): Nós vamos fazer a leitura dessa ficha. O que será que essa ficha fala?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Nesse texto eu vou colocar na lousa umas palavrinhas-chave.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Se você não sabe ler, o seu amigo vai ajudar em voz baixa.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vocês vão procurar aí nesse texto uma palavrinha. Gestação. Depois nós vamos fazer outra atividade. Vocês podem grifar a palavra gestação e o que fala de gestação.

Aluno G: Gestação é quando tem o bebê. Professora, a gestação dela é de 360 dias.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Eu vou passando em cada fileira e nós vamos ver se tem informações sobre esses animais.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vocês têm que achar sobre anta, onça, jacaré, tuiuiú.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha o que o **Aluno s/i. 1** descobriu, aqui é o glossário. Para que serve? (OBSERVAÇÃO, 10 set. 2015)

Nesse trecho, é possível verificar que a professora sugere indícios de como ensinar os alunos a dialogar com o texto. Apesar de pedir para que procurem determinada palavra, podendo isolá-la do contexto como na situação anterior, ela segue outro caminho, pedindo que os alunos também digam as informações que acompanham a palavra. Mas quando diz “[...] que fala de gestação”, ela também insinua que o texto aborda um tema, mas trazendo ainda as marcas da concepção de leitura que ela defende: ser necessário vocalizar para compreender. Além disso, apesar de pedir para os alunos localizarem informações sobre gestação, leva em consideração a fala do **aluno G**. Não percebe que o aluno conseguiu ler as informações e as apresentara para a turma.

A professora transmitiu vocalmente o texto da página 107 e fez alguns comentários:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha só, quando ela percebe que alguém quer comer ela, ela se esconde na água. Viu só, além de se servir como alimentação, também serve como refúgio.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Por que é fácil de perceber? Na pata dela parece que tem três dedinhos. Então quando eles olham, eles sabem que a anta passou por ali. (OBSERVAÇÃO, 10 set. 2015)

No momento da transmissão vocal dos dados da tabela, perguntou:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Como chama isso daqui? Nós estamos trabalhando tabela em matemática. O que minha tabela traz de informação?

Aluno s/i. 1: Da anta.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Quais informações ela traz? (OBSERVAÇÃO, 10 set. 2015)

Ela inicia um diálogo para introduzir o gênero *tabela* e pediu para que fornecessem as informações. Apesar de não ter explorado melhor as características desse gênero, ao perguntar, ela também sugeriu, por meio de uma boa pergunta, que lessem, sem evidenciar que eles vocalizassem, mas que remetessem os olhos para o texto e com ele dialogassem.

Para dar continuidade à atividade, leu as informações, explicou o que é hábito alimentar e prosseguiu com as informações:

Professora JÚLIA (2ª ANO): A anta é o maior mamífero.

[...]

Professora JÚLIA (2ª ANO): Que parece ter uma tromba. Quem tem tromba?

Aluno s/i. 1: Elefante. (OBSERVAÇÃO, 10 set. 2015)

Essas perguntas ensinam ao aluno os comportamentos que o leitor deve ter diante de um texto para atribuir sentidos, por meio de relações entre a informação nele contida e o que os alunos já sabem. Possivelmente, ela parte de orientações dadas no *Programa*, que recomendam ao professor orientar os alunos a utilizar as estratégias de leitura. Porém, torna-se necessário evidenciar que há uma pergunta feita pela professora, mas ela não explora a resposta dada pelo aluno, desconsiderando assim as relações estabelecidas por ele.

O documento *Guia de Orientações Didáticas- Professor Alfabetizador – 2º ano*, mais especificamente na atividade 3B e 3C, recomenda que o professor, inicialmente, informe o assunto do livro, faça previsões e as anote; em seguida, que faça uma primeira leitura para a turma sem interrupções e pergunte o que compreenderam. Depois, que faça uma segunda leitura com pausas entre os parágrafos para identificar qual o assunto e faça anotações do que os alunos compreenderam. Posteriormente, propõe que discutam as anotações realizadas. A atividade 4A orienta a professora para que faça a leitura compartilhada e que auxilie os alunos na identificação de informações relevantes (SÃO PAULO, 2014f). Nas orientações, recomenda o uso das *estratégias de leitura*, entre as quais se destaca a previsão, para utilizá-la antes de o leitor entrar no texto. Anteriormente a essa previsão, pede que o professor diga qual o assunto do texto. Essa recomendação contribui para que se faça a previsão e não a adivinhação do que será discutido. Para Smith (1989, p. 34), “A previsão não é adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso qualquer coisa quanto ao resultado mais provável.”. Portanto, não se trata de fazer deduções do tema do texto, mas prever o que se espera a partir dos conhecimentos comentados, para que se possa reduzir ambiguidades e reduzir alternativas (SMITH, 1989).

A professora tentou utilizar algumas estratégias com os alunos, mas encontrou dificuldades em manter a atenção em determinados momentos. Como eles não respondiam às perguntas, ela mesma foi fazendo o levantamento das informações relevantes para atrair a atenção deles e prosseguir com a atividade. Pode-se justificar essa situação pelo motivo de os alunos não conseguirem relacionar as perguntas feitas por ela com as informações do texto, porque eles não dialogaram com o interlocutor, possivelmente impregnados de marcas do ensino de leitura como decodificação do escrito e também de tentativas de atribuir sentidos, mas que não levaram em consideração as vozes do autor. Bakhtin e Volochínov (2012, p. 127) afirmam que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação

verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, a substância da língua desenvolve-se na discussão ativa entre o locutor e o interlocutor, podendo ser desde uma pessoa presente ou um texto. Nesse diálogo estabelecido, ambos apresentam posições responsivas concordantes ou discordantes, estão carregados de vozes de outros sujeitos, apropriadas anteriormente, e que contribuem para a compreensão, de modo a formar leitores em vez de decodificadores.

As discussões deste núcleo temático apresentaram algumas concepções que podem nortear as práticas de ensino dos atos de leitura. Predominantemente na escola, as práticas de decodificação defendidas por Capovilla e Capovilla (2007) ensinam aos alunos a transformarem grafemas em fonemas: por isso impedem, em etapas iniciais da aprendizagem, as tentativas de compreensão do texto. A concepção de leitura que defende a atribuição de sentidos está presente no material do *Programa Ler e Escrever*, mas não é seguida pelos professores. Considerar a leitura como um diálogo entre locutor e interlocutor pode trazer contribuições para a formação de leitores, porque a língua se constitui na interação entre os sujeitos e, nessa interação, os sujeitos se posicionam ativamente e levam em consideração o contexto social. Durante as discussões desta seção, e na seção em que apresentei o *Programa Ler e Escrever*, foi evidenciado o trabalho com os gêneros discursivos. A próxima seção discutirá o trabalho com esses gêneros na sala de aula.

5. GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Na seção anterior discuti as concepções de leitura, tanto aquelas percebidas na escola, quanto as defendidas pelo *Programa Ler e Escrever* e a que penso como a que melhor pode contribuir para a formação de alunos leitores. Nessa última concepção defendi a leitura como diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto escrito. Uma das condições que promovem o diálogo entre interlocutores é o ambiente dos gêneros discursivos a ser discutido neste núcleo temático.

Os gêneros discursivos se manifestam por todas as esferas da vida, em diferentes e inimagináveis suportes. De acordo com Bakhtin (2010a, p.261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.”. Esse uso acontece por meio de enunciados, que

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010a, p. 261)

Embora faça referência a situações específicas e individuais, “[...] a língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010a, p. 262). Há uma diversidade de gêneros discursivos uma vez que “[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2010a, p.262).

A infinidade dos gêneros dos discursos está organizada em dois tipos, de acordo com Bakhtin (2010), os gêneros discursivos primários e os gêneros discursivos secundários. Na visão do autor, os primários fazem referência aos mais simples, dentro de uma “[...] comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2010a, p. 263), e os secundários se referem a situações “[...] de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 263). O estudo desses tipos de gêneros é de grande importância para a atividade humana, uma vez que também são diversos os tipos de atividades humanas e os usos desses gêneros em relações com essas atividades, sobretudo uma relação da língua com a vida (BAKHTIN, 2010a).

O autor de textos de determinados gêneros se defronta, às vezes, com alguns mais livres, com organização mais aberta, que podem se adaptar às esferas da vida. Porém, há outros que não admitem essa ação mais livre do autor, porque adquiriu uma forma já consagrada e a ser respeitada. Em ambos os casos, há, todavia, o estilo. De acordo com Bakhtin (2010a, p. 265-266), “Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artísticos-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar.” Dessa forma, o estilo do sujeito pode juntar-se ao estilo próprio do gênero, mas ainda é necessário compreender as características desse gênero.

Apesar dessa importância, no contexto educacional é possível observar que o trabalho com os gêneros discursivos para a alfabetização realizado nas escolas fica vinculado aos gêneros orais ou à cópia mecânica do texto escrito na lousa, sem que sejam analisadas as características de cada gênero e, mais ainda, as suas funções nas esferas do relacionamento social. Além disso, o que se verifica são situações de utilização do gênero para exercícios gramaticais, sem apresentação de suas características. Para Bakhtin (2010a, p. 269)

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua, estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se examinarmos no conjunto do enunciado individual ou gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica.

Dessa maneira, não se desconsidera nesta dissertação a necessidade da correção gramatical, mas é importante que o professor tenha conhecimento de que não se trata exclusivamente desse objeto, mas de uma combinação do ensino das características do gênero com o ensino da gramática explícita ou implícita.

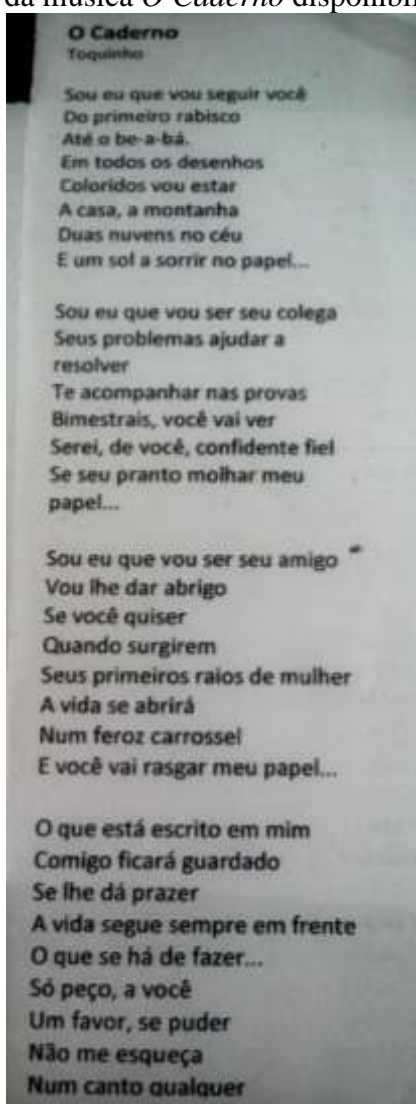
Uma das justificativas que pode ser dada ao fato de o professor dar atenção às normas gramaticais é a de ele considerar a língua como um conjunto de orações. Para Bakhtin (2010a, p. 278),

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso,

não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica sem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade.

Portanto, não se considera a possibilidade de o leitor dialogar com o autor, porque língua é vista como algo pronto por meio da qual o leitor apenas capta as informações, com a ajuda da gramática, como instâncias necessárias para o diálogo, sem levar em consideração os componentes que respondem a indagações *de quem, como, para quê, onde e para quem*. A relevância costumeira está na decodificação dos enunciados, porque dessa maneira haverá possibilidade da manifestação do que frequentemente se considera como leitura, mas que faz referência apenas à decodificação de letras, como se pode perceber em situações vivenciadas na escola. Em uma observação, verifiquei que **JÚLIA (2ª ANO)** propôs aos alunos ouvirem a música *O Caderno*, do compositor brasileiro Toquinho (1946, 70 anos)

Figura 25: Imagem da música *O Caderno* disponibilizada pela professora



Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vamos ouvir a música e tentar acompanhar no papel. Depois faremos sem o papel.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Eu vou falar algumas palavrinhas e vocês vão achando e circulando.

Professora JÚLIA (2ª ANO): *Sou, soso sou. Colorido, Co lo ri do. Confidente, con fi den te. Raios, Ra i os. Comigo, Co mi go.*

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vamos escolher uma dessas palavras para fazer o estudo da palavra? Vamos pegar *confidente*.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vamos estudar essa palavra. Primeiro quero saber o número de vogais. Quais são as vogais?

Alunos: *A E I O U*

Professora JÚLIA (2ª ANO): Então quantas vogais temos?

Alunos: 4

Professora JÚLIA (2ª ANO): Agora vou escrever a quantidade de consoantes. O que são *consoantes*?

Aluno s/í. 1: As que não são vogais.

Professora JÚLIA (2ª ANO): As que não são vogais. Vou circular, 1, 2, 3, 4, 5, 6

Professora JÚLIA (2ª ANO): Quantas sílabas. Vamos lá, com as palmas. *Con fi den te*. Agora separa, *Confiden te*. (OBSERVAÇÃO, 5 ago. 2015)

Neste diálogo a professora em dois momentos - um quando diz “*Sou, soso sou. Colorido, Co lo ri dos. Confidente, con fi den te. Raios, Ra i os. Comigo, Co mi go.*” e outro quando diz “*Confiden te* - sílaba as palavras para que, no primeiro caso, as crianças as localizem e, no segundo caso, consigam identificar a quantidade de sílabas. Possivelmente, utiliza essa metodologia porque acredita que facilitará a identificação de palavras e quantidade de sílabas. Mais adiante fez a análise dos elementos constitutivos de uma das palavras – letras e sílabas. Possivelmente a intenção era a de ensinar as crianças a escreverem corretamente com a identificação dos elementos que compõem uma palavra. Porém, surgem questionamentos a partir dessa intenção: em que essa metodologia contribui para o desenvolvimento dos alunos como leitores ou mesmo como os que usam a escrita para se constituírem como sujeitos? De que modo os alunos desenvolvem os atos de escrita? Ao ensinar desta maneira, **JÚLIA (2ª ANO)** isola a palavra do contexto, não a considerando também como pertencente a um diálogo, pois coloca a atenção dos alunos em cada letra da palavra, destituindo-a dos sentidos. Não ensina os atos reais de escrita. Os alunos, nessa situação, aprendem atos técnicos que não os levam a entender o quê, para quem e por que escrevem. Bakhtin (2010a, p. 287, grifos do autor) afirma que:

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo, “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu *significado* linguístico, o seu papel *possível* no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. Mas nesse caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal.

O trabalho desenvolvido pela professora não permitia que os alunos dialogassem com o discurso dado, porque seu trabalho estava voltado para os aspectos gramaticais que não permitiam ao aluno compreender os sentidos do texto. Porém, para ela, essa atividade contribui para o desenvolvimento dos alunos não alfabetizados, conforme afirma na entrevista, ao comentar sobre o trabalho em sala de aula com a literatura infantil:

Pesquisadora: E com os livros de literatura infantil, como é o trabalho? Você falou da biblioteca, da leitura, tem mais algum outro? A leitura que você faz todo dia, antes de começar, a biblioteca.

Professora JÚLIA (2ª ANO): A biblioteca, aí tem a poesia, o estudo da poesia, que a gente faz todo dia na sala, ah, tem a música, que também é uma leitura e a gente também faz o estudo da palavra, não sei se isso é interessante você colocar no trabalho. A gente pega, por exemplo, a parlenda, isso é muito bom para os alunos que não estão alfabéticos ainda, ah aí, por exemplo, a parlenda do *Piano*, *Lá em cima do Piano*, “Piano, vamos estudar a palavra piano, quantas letras? Quantas vogais? Quantas consoantes? Quantas sílabas?”. Aí eu vou entrar agora no contexto de sílabas com eles, de sílabas, quantas e o que é que significa, né?! Então isso é uma coisa de se trabalhar também. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Bajard (1989, p. 148) afirma que “Pode ser útil, ocasionalmente, tentar descobrir o significado de uma palavra através da análise de suas letras ou sílabas, mas a leitura normal não parece proceder nesta base; na verdade, isto parece impossível.”. Portanto, quando a professora foca a atividade em situações de análise de palavras, deixa de apresentar aos alunos a verdadeira função da leitura e da escrita, uma vez que, para ler e escrever, não é necessário que o leitor restrinja sua atenção às letras individualmente. Além disso, essa atividade realizada pela professora não ajudou os alunos a entender sílabas, vogais e consoantes, porque são conceitos complexos. Na situação analisada, ela não conceitua o que são consoantes e as define como negação do que não são, como releva o trecho “As que não são vogais”. Dessa forma, as consoantes, por serem muitas, não podem ser nomeadas, apenas são contrastadas às vogais, por isso os conceitos de vogais e de consoantes não são elaborados pelas crianças.

Para ensinar os atos de leitura e de escrita os alunos devem entender o funcionamento da língua para se inserirem nos discursos produzidos pela sociedade, independentemente do nível formal ou informal. Dessa forma, há a necessidade de formar um sujeito que, ao dominar a leitura e a escrita, dê conta das diferentes implicações de suas relações com o *outro* que se desenvolvem nas esferas onde vive. Para esse domínio, o aluno deve saber gerenciar os diferentes discursos que irá projetar, utilizando os diferentes conhecimentos que deve ter sobre os diversos gêneros textuais, sabendo utilizar corretamente cada um deles. Os enunciados apresentam determinadas características, relativamente estáveis, que caracterizam o gênero utilizado. Essas características devem ser ensinadas à criança para que ela conheça e compreenda a estrutura que o texto lido apresenta e como seu texto deverá se apresentar nos seus atos de escrita, para que molde seu discurso dentro dessas características. Mas o mais importante é que ela conheça as funções reais dos gêneros em situações reais. Se se ensinar apenas as suas características, o ensino torna-se estéril, como o dos fatos gramaticais.

Ao considerar a diversidade desses gêneros, cabe ao professor ensinar as suas funções sociais para que a criança compreenda seu uso e possa utilizá-lo nas suas interações. Porém, **JÚLIA (2ª ANO)** despreza o ensino da linguagem escrita por meio de gêneros e elege a palavra como elemento técnico, como se, com isso, os alunos pudessem dialogar com o texto e o autor.

O ensino que orienta o olhar do leitor para a palavra também foi desenvolvido por professora **SILMA (1º ANO)**, quando utilizou o material didático do *Programa Ler e Escrever*. É importante destacar que o registro foi escrito em páginas com linhas horizontais no caderno de atividades do programa, mas não havia orientações no *Guia*. Na situação observada, a proposta disponibilizada no material do aluno se referia a uma atividade em que os alunos deveriam escrever uma música de memória. Para realizá-la, a professora fazia perguntas:

Professora SILMA (1º ANO): O que a gente sabe de memória de poesia e musiquinha, que já sabemos? O que tinha naquela provinha? “Boi, Boi, Boi, Boi da cara preta”. O que mais a gente sabe de memória? “1, 2 feijão com arroz, ...” O que mais tem de memória?

Alunos: Borboletas, O elefantinho, O hipopótamo, O sapo não lava o pé.

Professora SILMA (1º ANO): Qual dessas que nós falamos que vocês querem escrever de memória?

Alunos: Sapo Cururu, Borboletinha. (OBSERVAÇÃO, 12 maio 2015)

Após, discussões, a música selecionada foi *Borboletinha*:

Borboletinha

Borboletinha está na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti, poti
Perna de pau
Olho de vidro
E nariz de pica pau, pau, pau.

A professora prosseguiu com novas perguntas relacionadas com a escrita da música.

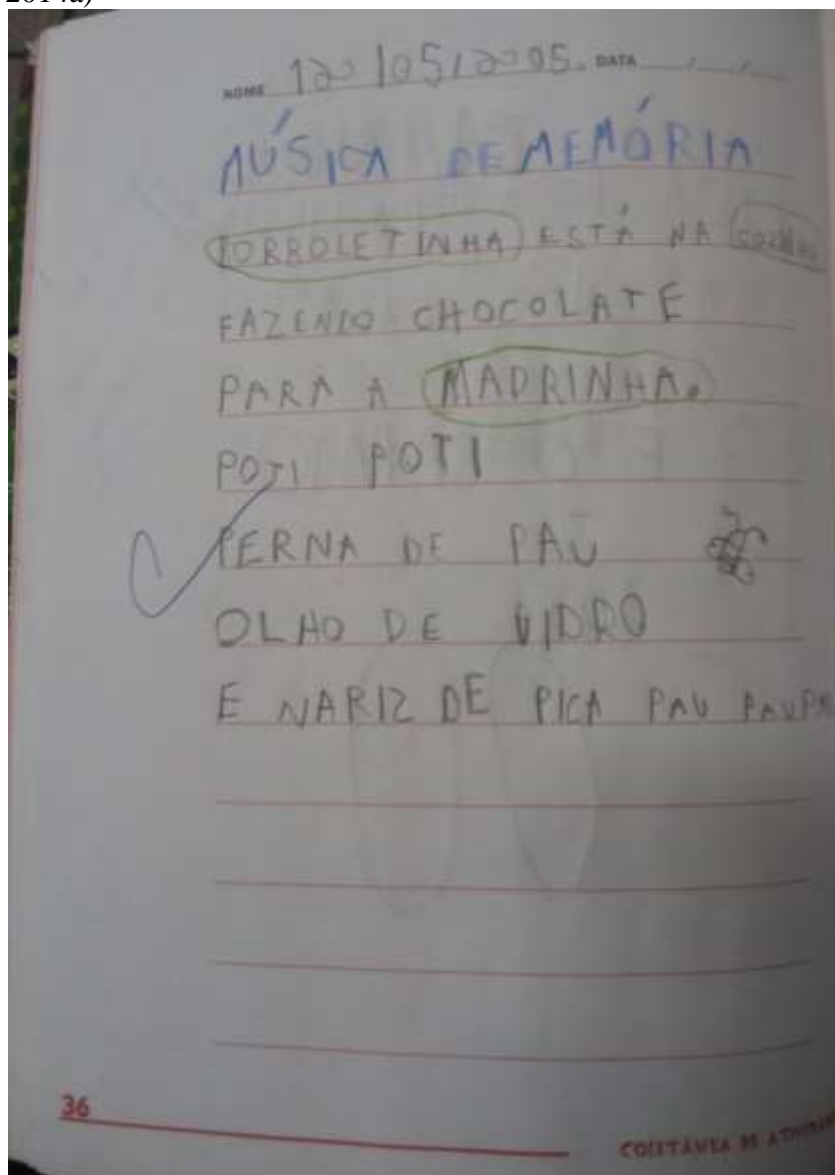
Professora SILMA (1º ANO): Onde tem rima aqui? Cada um escolhe seu lápis colorido e vamos circular. Onde tem rima? Onde está escrito borboletinha? Madrinha, ma, ma... onde está escrito?

Aluno s/i.: No terceiro verso.

Professora SILMA (1º ANO): Madrinha! Tem mais alguma antes? Co,co, co, cozinha. Aonde? Achou! Mais alguma coisa aqui? Vamos fazer o desenho da borboleta no espaço que sobrou. (OBSERVAÇÃO, 12 maio 2015)

A atividade foi registrada no livro do aluno desta maneira:

Figura 26: Imagem do livro didático do *Programa Ler e Escrever: Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2014a)



Fonte: acervo próprio

Na proposta desenvolvida por **SILMA (1º ANO)** observa-se que ela tentou desenvolver a necessidade da escrita da música ao buscá-la no próprio repertório musical dos alunos e perguntar quais das músicas cantadas eles gostariam de grafar. Observa-se também que a sua intenção não era direcionada ao *outro*, porque os alunos deveriam fazer o registro e identificar determinadas palavras. Além disso, a intenção dela não era a de trabalhar com os sentidos da música, nem com a forma do gênero, e nem por quais esferas sociais ela circula, mas centrar a atenção da atividade na identificação das rimas.

Bakhtin (2010a) afirma que a apropriação das formas da língua acontece por meio de enunciados concretizados em gêneros discursivos na relação com as experiências e

consciências apropriadas em situações anteriores. Dessa forma, há a necessidade de apresentar o gênero discursivo e suas características. Quando não ensinadas, podem trazer resultados negativos, conforme aponta Arena (2009b, p.5)

A inconsciência das funções do uso da língua escrita promove implicações pedagógicas confusas como a de ensinar as crianças a escrever letras descoladas da palavra; a palavra do enunciado, o enunciado do discurso, e o discurso de seu gênero, conforme sua função.

Essas ideias baseiam-se em de Bakhtin (2010a, p. 327) quando ele afirma que “A relação com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo, etc.). A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.” Dessa forma, quando a escrita é ensinada de forma mecânica, não permite que o autor consiga dialogar com o escrito e compreender o que escreve. Mesmo utilizando o material didático *Ler e Escrever*, as professoras não exploraram a forma e a função do gênero, como se verifica na situação quando **JÚLIA (2ª ANO)** anunciou o projeto que eles trabalhariam:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Nós vamos começar a trabalhar um projeto que se chama animais e é do Ler. Página 105. (OBSERVAÇÃO, 1º set. 2015)

As atividades abaixo foram as desenvolvidas:

Figura 27: Imagem do Caderno do aluno do livro didático do *Programa Ler e Escrever*

ATIVIDADE 1B

NOME _____ DATA ____/____/____

Localize, com seu colega, na lista dos animais abaixo, aqueles que combinamos de estudar no projeto sobre o Pantanal.

TUCANO
TUIUIÚ
TUBARÃO
CAPIVARA
ONÇA
OURIÇO
ANTA
ARARA
JACARÉ
JARARACA
LOBO-GUARÁ

COLETÂNEA DE ATIVIDADES **105**

10092 MOLO.indd 105 04/11/13 11:10

ATIVIDADE 1B

NOME _____ DATA ____/____/____

Observe cada um dos animais que estão nas fotos e ligue o nome à imagem correspondente.



JACARÉ-DO-PANTANAL

TUIUIÚ

ONÇA-PINTADA

ANTA



A professora conversou com os alunos sobre os animais ilustrados na página 186:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Nós vamos trabalhar sobre animais e principalmente animais do Pantanal. Lembra que fomos à fazenda da mata e tinha vários animais que o homem explicava. Nós vamos estudar um deles: a anta. Alguém lembra?

Aluno G: Os animais matam ela.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Porque ela é um predador fácil

[...]

Professora JÚLIA (2ª ANO): Lembra que ela falou do tempo de gestação da anta?

Aluno s/i. 1: 1 ano e meio.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Isso, ela dá muito ou poucos filhotes?

Aluno s/i. 1: Poucos

Professora JÚLIA (2ª ANO): Ela só tem um bebezinho e por isso temos que cuidar.

Aluno D: Por isso está em extinção.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Dos animais que vamos estudar, nós vamos pesquisar quatro. Olhem na página. Quais são os animais?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha o Jacaré do pantanal.

[...]

Professora JÚLIA (2ª ANO): Da anta já descobrimos bastante coisa! Alguém sabe da onça?

Aluno s/i. 1: É carnívora.

Aluno s/i. 2: É ótima nadadora.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Agora vamos falar da característica física. Como ela é?

[...]

Professora JÚLIA (2ª ANO): E do jacaré? Alguém sabe me falar?

Aluno s/i. 2: Ele dorme com olho aberto na água.

Aluno D: O jacaré pode comer uma pessoa sem mastigar.

Aluno G: Teve uma vez que fui lá não sei onde e o jacaré estava lá sem uma pata.

Aluno s/i. 1: Um dia eu vi um vídeo em um programa que [fala não audível]

Professora JÚLIA (2ª ANO): Agora voltando à página cinco. Eu vou ditar alguns animais e vocês vão circular. O primeiro animal que vocês vão circular é Tuiuiú.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Anta. Qual a primeira letra? Jacaré. Presta atenção *Ja ca ré* são três sílabas. (OBSERVAÇÃO, 1º set. 2015)

No diálogo é possível destacar que a professora pede para os alunos apontarem o que sabem de cada animal, mas as falas não são exploradas por ela, o que possivelmente pode provocar frustrações. As contribuições não se encontram, e essa atitude docente pode prejudicar na avaliação que ela deles faz. Seguindo o diálogo, a professora utiliza o termo *predador* de forma errônea, uma vez que *predador* faz referência ao animal que se alimenta do outro em cadeia alimentar. Todavia, a anta, por ser um animal herbívoro, não faz isso. Além disso, informa à turma que a gestação da anta é de 1 ano e meio, no entanto, a gestação desse animal é, em média, de 13 a 14 meses.

Mais adiante, no diálogo, a professora pede “Olhem na página.” Pede que leiam as informações ali contidas, mas não solicitou que vocalizassem as informações. Além disso, conversou com os alunos para resgatar os seus conhecimentos sobre os animais, ajudando-os a utilizar as estratégias para ler as informações. Mas, ao final, como defende a decodificação, recorre a esse método, ditando as palavras que as crianças deveriam procurar, silabando-as e batendo palmas para materializar a quantidade de sílabas, portanto, não consegue fugir desse tipo de concepção de leitura.

Em seguida, a professora prosseguiu com as perguntas abaixo:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Está faltando um animal, vamos ver se vocês descobrem.

Alunos: Onça.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Começa com a letra? [...] **O.** Agora vou chamar para vocês fazerem frases. Como eu posso escrever essa frase da anta? A anta cava buraco, a anta nada, o que eu posso escrever?

Aluno s/i. 2: A anta nada.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Eu tenho que começar com letra maiúscula. Porque é começo de frase. “A anta nada” Posso melhorar essa frase. Ela mora onde?

Aluno s/i. 3: No lago.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Nos rios? Ficou melhor, né?! Posso montar uma frase melhor ainda?

Aluno s/i. 1: A anta é carinhosa.

Professora JÚLIA (2ª ANO): A anta é carinhosa. Nessas frases está faltando alguma coisa no final.

Aluno D: Ponto final.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vocês viram que posso fazer várias frases com uma palavra. Eu fiz duas frases com a palavra anta. Quando eu peço que vocês escutem sobre o fim de semana, eu quero que vocês escrevam mais. Olha aqui. A anta nada e a anta nada nos rios. Não ficou melhor? A anta é muito carinhosa.

Aluno s/i. 3: Ela é amigável.

Professora JÚLIA (2ª ANO): A anta é carinhosa e amigável. Vocês têm outra informação para colocar? Agora lá na página 106. Observe cada [...]. (OBSERVAÇÃO, 1º set. 2015)

Nessa proposta, a professora orientou os alunos a vincularem o nome do animal a sua imagem. Além disso, conversou com eles sobre as suas características e levantou os conhecimentos prévios. Como registro, utilizou a escrita de frases, tomando como base os conhecimentos dos alunos para também ensinar-lhes que é possível fazer diferentes frases com uma palavra. Ela fez essa relação porque já percebera a dificuldade de os alunos fazerem frases ou textos mais elaborados. Decidiu fazer esse apontamento e orientar os alunos a respeito de como eles deveriam melhorar suas escritas, porém apenas formou frases de forma mecânica, sem nem mencionar e trabalhar o gênero. Possivelmente, essa atitude não fez sentido para os alunos e nem contribuirá para a sua aprendizagem de escrita de textos, porque a apropriação dos usos da língua acontecerá, certamente, com a construção de enunciados em diferentes gêneros discursivos.

No que se refere à leitura, é possível destacar novamente que a professora solicita que os alunos leiam, quando diz para eles observarem as informações da página 106. Nessa cena por mim observada, ela não solicita a vocalização das informações, ao contrário, permite que dialoguem com as informações contidas nas páginas. Apesar dessa mudança de conduta, não lhes ensina o modo como podem fazer a tarefa, nem o como dialogar com o gênero.

No *Guia*, a atividade foi orientada para que o objetivo fosse “Mobilizar os alunos para a realização do projeto, explicando o produto final e cada uma das etapas.” (SÃO

PAULO, 2014e, p. 198) e “Fazer o levantamento prévio dos conhecimentos que os alunos possuem sobre os animais que serão estudados.” (SÃO PAULO, 2014e, p. 199). Além disso, nas orientações, o documento recomenda que o professor apresente o projeto, anuncie o produto final, que levante os conhecimentos prévios dos alunos e utilize os conhecimentos que eles têm para ler os nomes dos animais. Por fim, faz a seguinte recomendação:

Para os alunos com escrita alfabética, você pode propor que escrevam listas de animais brasileiros e localizem informações sobre os animais em revistas e cadernos infantis de jornais (que você precisa providenciar com antecedência).

Para os alunos com escrita não alfabética, sugira que pensem nas letras iniciais ou finais dos nomes dos animais, para então localizá-las na lista. Oriente-os para que se lembrem de nomes de colegas com sons semelhantes aos dos nomes dos animais – por exemplo: ANDRÉ ajuda a descobrir como se escreve ANTA. (SÃO PAULO, 2014e, p. 200)

A professora, de modo geral, tentou seguir as orientações do documento, porém para a identificação dos nomes, ela utilizou a decodificação das palavras. Essa ação está relacionada com o que compreende por leitura, apontada anteriormente nesta dissertação. De acordo com ela, existem crianças que precisam oralizar o texto, motivo que a fez obrigá-las a identificar as palavras. O documento não orienta a professora para seguir esse procedimento de decodificação, mas pede que os alunos identifiquem as palavras, tomando como base outras que tenham as mesmas letras e utilizem os conhecimentos que detêm. O material, neste caso, não interferiu na concepção da professora, porque ela optou por mudar os procedimentos e obedecer a suas crenças.

O material traz algumas recomendações referentes à temática dos gêneros:

Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitoras é o contato com diferentes gêneros de texto (cartas, contos, divulgação científica, poemas, reportagens, entre outros). Assim, durante o 2º ano, é importante que, além dos poemas, cantigas e parlendas, que se constituem textos privilegiados para o trabalho com a consolidação da escrita alfabética, seja proporcionado também o contato do aluno com diversos textos literários e informativos. Esse contato permitirá que os alunos construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura. (SÃO PAULO, 2014e, p. 23)

De modo geral, os três documentos sugerem aos professores que busquem a diversidade de gêneros textuais. No trecho: “Também no caso da leitura, é preciso um bom conhecimento dos diferentes gêneros textuais. Bons leitores sabem a que textos recorrer,

dependendo de seus objetivos em cada momento.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 40), retirado do documento, é possível constatar essa orientação. Além disso, para que o professor compreenda a importância de oferecer aos alunos a diversidade de gêneros, o material também apresenta as contribuições que essa diversidade apresenta na formação do aluno. No fragmento abaixo, é possível verificar isso:

A escola, a exemplo do que acontece no mundo, deve trazer para o convívio das crianças as mais diferentes práticas de leitura e escrita. A relação com bons livros abre um caminho para as crianças também se apropriarem da linguagem nos diferentes gêneros e portadores, compreender como se organizam, distinguir as características e estruturas marcantes dessas linguagens. Esse passo é fundamental para alimentar a imaginação e despertar o prazer pela leitura, contribuindo assim para um processo de alfabetização mais intenso. (SÃO PAULO, 2014d, p. 224)

Dessa maneira, tendo acesso à diversidade de gêneros e com o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, o aluno tem a oportunidade de conhecer as diversas estruturas que cada um apresenta. No caso do documento do segundo ano, há citações de alguns dos diferentes gêneros que podem ser apresentados aos alunos, entre os quais poemas, cantigas e parlendas, textos literários e informativos. Além dessa apresentação, o documento orienta os professores a apresentar o gênero e fazer relações com outros já trabalhados (SÃO PAULO, 2014e). O documento do terceiro ano propõe a apresentação de diferentes gêneros, mas recomenda ao professor criar condições para que os alunos desenvolvam sua leitura com os mais diferentes gêneros (SÃO PAULO, 2014f).

Assim, o trabalho com a língua escrita pode ser feito por meio desses gêneros. Permite que o aluno elabore suas ideias, compreenda as características do gênero e saiba como a leitura e a escrita se desenvolvem na especificidade de cada um, de acordo com sua função nas esferas da vida. Ao considerar a diversidade desses gêneros, cabe ao professor ensinar as características de cada um para que a criança compreenda seu uso e possa utilizá-lo em suas interações.

Pode-se afirmar, desta maneira, que o documento valoriza o trabalho com os gêneros, mas verificam-se contradições, como, por exemplo, ao propor uma atividade que solicita o olhar atento do leitor a cada letra, isolada das palavras no discurso, como apontou Arena (2009b). Para Bakhtin (2010a, p. 282- 283)

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos

rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase na mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintática). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível.

Não se compreende o funcionamento da língua com as palavras isoladas dos enunciados constitutivos dos gêneros, como o propõe *Guia*. Será no interior do gênero do discurso que será possível compreender as formas da língua. A professora tenta formular um texto com as vozes dos alunos, mas apenas formula orações, porque não há um trabalho com o gênero que ela deseja, por consequência, os alunos não sabem os caminhos que o texto terá e apenas dizem orações a respeito das características dos animais. Sem um trabalho com enunciados, os alunos podem compreender que o funcionamento da língua desenvolve-se por meio da junção de ideias, de palavras e de orações, sem nenhuma forma e função, e, por consequência, sem o tema definido, sem composição própria e sem o estilo característico.

Dessa forma, compreender a estrutura e a função social dos gêneros é um conhecimento importante tanto para os atos de leitura como para os de escrita, “Se não conhecermos as estruturas relevantes, então não compreenderemos os textos, ou nossa leitura destes será distorcida.” (SMITH, 1989, p. 61). Dependendo do gênero textual, o leitor deve entrar no texto de forma diferenciada; assim, conhecer cada uma dessas estruturas e funções torna-se relevante.

Quando o *Programa* propõe o contato com o gênero, ele apenas recomenda que a criança se familiarize com as suas formas. É importante destacar que o simples contato com o gênero não leva a criança a compreender suas características, havendo a necessidade de o professor desenvolver situações em que ela possa aprender as suas formas. Ainda que o material do programa tente iniciar o contato das crianças com os gêneros, os professores podem não seguir com essas instruções e modificar a atividade. Isso aconteceu na situação em que **SILMA (1º ANO)** desenvolveu na sala de aula uma atividade do livro do *Programa*. Ela

deu continuidade à proposta que teve início em data anterior, mas não observada. Para essa continuidade, ela começou com perguntas sobre a atividade anteriormente realizada:

Professora SILMA (1º ANO): Vocês se lembram de quando saímos da sala para brincar de coelhinho sai da toca? Vocês se lembram de onde fomos?

Aluno s/i. 1: No pátio.

Professora SILMA (1º ANO): Nós saímos no pátio, fizemos nossa brincadeira e ocupamos que espaço?

Alunos: No X.

Professora SILMA (1º ANO): Ao redor do X tinha o quê?

Aluno s/i. 2: Um círculo.

Professora SILMA (1º ANO): Vocês ficaram dentro do círculo por quê?

Aluno s/i. 2: Porque era a toca.

Professora SILMA (1º ANO): Isso, lá vocês estavam protegidos. Quando a professora falava 1, 2, 3, o que vocês tinham que fazer?

Aluno s/i. 3: Trocar a toca.

Professora SILMA (1º ANO): E quando a professora ia marcando a toca o que acontecia?

Aluno s/i. 2: Não podia ficar na toca.

Professora SILMA (1º ANO): E a criança que não estivesse na toca, o que acontecia?

Aluno s/i. 1: Tinha que sair da brincadeira.

Professora SILMA (1º ANO): O que aconteceria se não soubesse as regras do jogo?

Aluno J: Aí não sabe a brincadeira.

Professora SILMA (1º ANO): Isso mesmo! Se não soubéssemos e a brincadeira não saberíamos brincar. Agora vocês vão fazer neste espaço, a ilustração de quando brincamos lá fora.

Aluna I: Pode desenhar só meninas?

Professora SILMA (1º ANO): Só as meninas brincaram? (OBSERVAÇÃO, 28 maio 2015).

Neste diálogo, a professora procurou relembrar como se brincava de *Coelhinho sai da Toca*. O **aluno P** relacionou a brincadeira com uma que já conhecia. Ela pediu que explicasse para a sala.

Professora SILMA (1º ANO): **Aluno P** veio me explicar outra brincadeira. Ele também brinca de uma outra forma em que várias pessoas estão vestidas de coelho, um caçador. Quando o caçador sai da toca.

Aluno P: Coelho deve sair da toca para ele pegar.

Professora SILMA (1º ANO): O caçador está vestido de caçador. O que tem na mão?

Aluno s/i. 1: Um brinquedo.

Aluno s/i. 3: Uma pistola.

Professora SILMA (1º ANO): Mas a criança não pode ter uma pistola.

Aluno P: Ou pode ser uma arma de água sem água.

Professora SILMA (1º ANO): E quando caçador se aproxima do coelho, onde ele vai?

Aluno P: Outro coelho tem que convidar para entrar na sua toca para defender igual os três porquinhos.

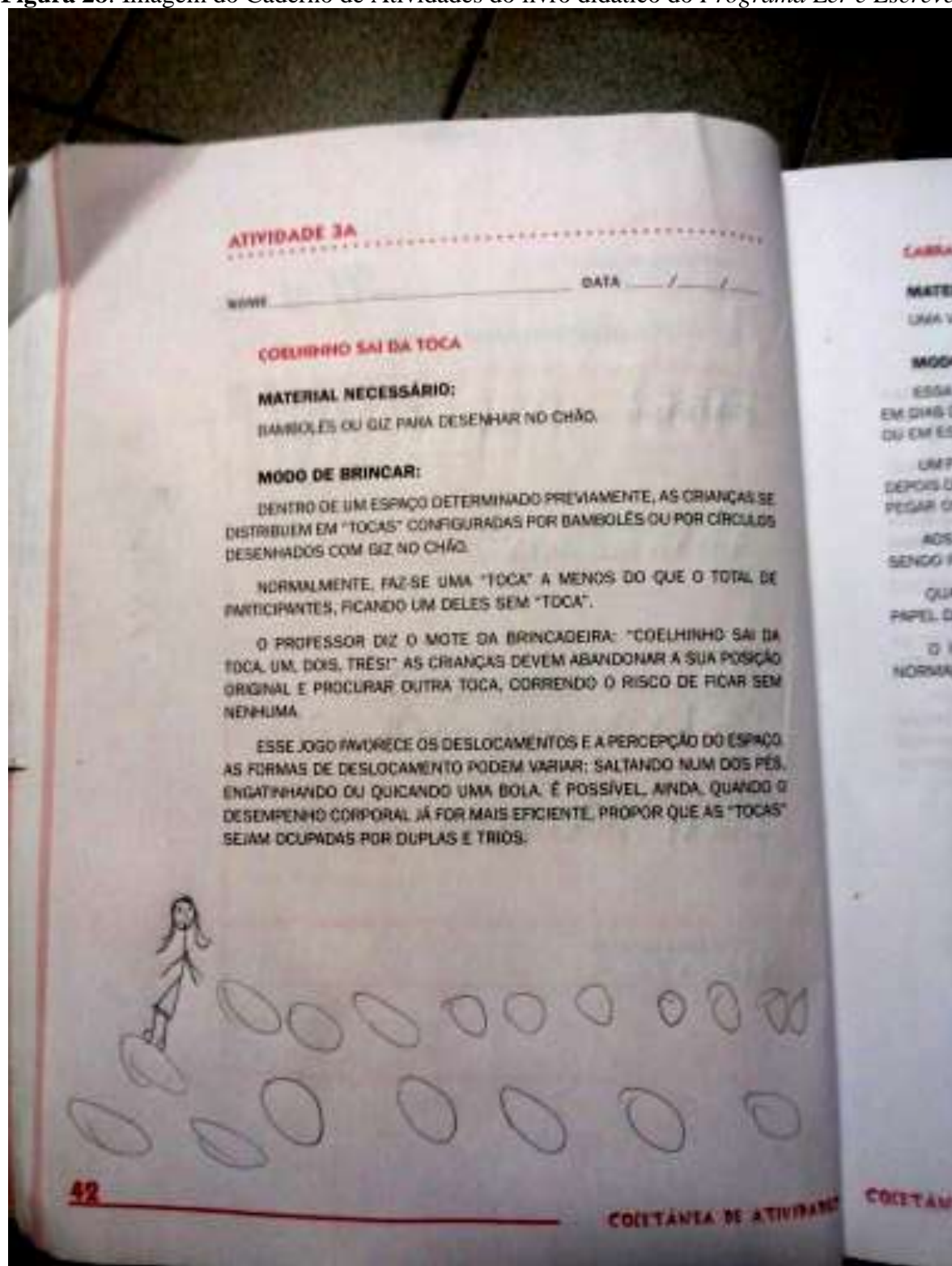
Professora SILMA (1º ANO): Como termina?

Aluno P: Quem for o último é o vencedor. Se o caçador pegar, vai para outra casa. Cada um.

Professora SILMA (1º ANO): Na hora que der fazemos sua brincadeira.
(OBSERVAÇÃO, 28 maio 2015)

O aluno teve um pouco de dificuldade para dizer como era sua brincadeira, mas a professora, por meio de perguntas, tentou ajudá-lo. Essa ação ajudou o aluno a desenvolver sua linguagem para que pudesse ser compreendido pelo outro. Infelizmente, possivelmente pela falta de tempo, eles não conseguiram colocar em prática a brincadeira dita por **P**. A atividade ficou grafada desta maneira no caderno de atividade de um deles:

Figura 28: Imagem do Caderno de Atividades do livro didático do Programa Ler e Escrever



Fonte: Acervo Próprio

O projeto é descrito no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*- Professor Alfabetizador 1º ano como um projeto de resgate das brincadeiras tradicionais que terão como produto final as brincadeiras na escola e um painel com a programação das brincadeiras. A

etapa do projeto que **SILMA (1º ANO)** fez era a etapa 3, descrita no *Guia* como uma atividade de acompanhamento da leitura do professor e familiarização com textos instrucionais. Nessa etapa recomenda-se ao professor que:

- Organize os alunos em quartetos e ofereça livros e textos que contenham regras de brincadeiras.
- Peça para procurarem nesse material a explicação de como se brinca de “Coelhinho sai da Toca” (caso essa seja uma brincadeira conhecida pelo grupo, é importante propor outra para ser pesquisada, pois o que dá sentido a essa atividade é justamente ler para aprender como se brinca).
- Circule entre os grupos para observar como manuseiam o material, quais são os procedimentos que utilizam para procurar as informações como: Recorrem ao sumário? Folheiam página por página? Buscam ilustrações? Olham nas legendas?, entre outros.
- Depois de observá-los, oriente-os, quando necessário, oferecendo dicas que contribuam para tornar a pesquisa mais eficaz, como por exemplo, o uso do sumário, a leitura de subtítulos, entre outras.
- Também incentive a observar as ilustrações ou imagens que compõem o texto, assim como suas legendas, pois podem contribuir com a compreensão do texto.
- Realize uma roda de conversa para compartilhar os resultados das pesquisas, assim como os procedimentos. (SÃO PAULO, 2014d, p. 119)

Com a descrição, percebe-se que a professora alterou o desenvolvimento da atividade. Ao invés de trabalhar com pesquisa e acompanhamento da leitura, para então dar início à brincadeira, ela começou com a brincadeira para em seguida fazer perguntas e pedir uma ilustração de como fora esse momento. Assim, não foram desenvolvidas situações de leitura ou transmissão vocal que permitissem ensinar os alunos a entrar no texto, conhecer as características do gênero textual, notadamente de textos informativos, e saber como ler esse gênero. Para Smith (1989, p. 60)

Os esquemas de gênero auxiliam tanto os leitores quanto os escritores. Suas formas características auxiliam os leitores, proporcionando bases para a previsão de como será o texto, de como uma novela será dividida em capítulos, de determinado modo, de como um artigo científico seguirá um certo formato, de que uma carta observará certas convenções típicas.

Portanto, conhecer as características do gênero e suas funções contribui para a entrada do leitor no texto, uma vez que “As estruturas formam a base da previsão.” (SMITH, 1989, p. 60), ou seja, o leitor, ao conhecer como funciona o gênero, tem melhores condições de realizar suas previsões, fazer perguntas e dialogar com o autor pelo texto. Para Bakhtin (2010a, p. 285)

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso.

Portanto, há a necessidade do trabalho com os gêneros para que os sujeitos possam melhor elaborar seu pensamento, além de terem melhores condições de compreensão, porque conseguem refletir e dialogar melhor sobre como o autor faz seus posicionamentos, e desenvolver melhores condições para as posições responsivas. Portanto, o trabalho com os gêneros é de fundamental importância, mas as situações na sala de aula nas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental nos mostram que o professor não fazia esse tipo de trabalho. O mesmo também aconteceu nas turmas de terceiro ano, como revela a situação em que **ROSA (3º ANO)** propôs aos alunos a continuidade da atividade 2C do *Programa*.

Figura 29: Caderno do aluno do livro didático do *Programa Ler e Escrever*

ATIVIDADE 2A

NOME _____ DATA ____/____/____

Nem cobra nem minhoca

Álbum de família

Essa tal de cobra-cega pertence a uma ordem de anfíbios que tem seis famílias. As seis famílias têm 162 espécies. Dessa familiarada toda, há uma que recebe o gentil nome de *cecília*.

As *cecílias* são elegantes: têm o corpo fino e sem membros, ou seja, não têm braços nem pernas, feito qualquer cobra; quando têm cauda, ela é curta e pontiaguda; os dentes dela são curvos.

Cobra-cega

Os olhos da cobra-cega são pequeninos e cobertos por uma escama, ou por um osso. Aliás, vivendo onde vive, embaixo da terra, numa escuridão medonha, ela nem precisa de olho.

Mas, para compensar a falta de visão, existe entre os olhos e o nariz da cobra-cega um tentáculo sensorial, mole e pontudo, que ora se espicha e ora se encolhe. É esse tentáculo que serve de bengala para a *cecília*: vai tateando as galerias, que não são muito profundas. Ficam a uns 20 centímetros da superfície. Raramente se vê uma cobra-cega andando por cima da terra. Em geral elas ficam lá por baixo mesmo, preferindo as terras úmidas e fofas, as folhagens das florestas ou plantações e as beiras de riachos, sempre nas regiões tropicais do planeta.

COLETÂNEA DE ATIVIDADES **51**

10084_módulo_2.indd 51 04/11/18 12:11

Como vive o bicho

Segundo alguns estudiosos desse tipo de anfíbio, as cobras-cegas têm uma dieta muito sofisticada: comem insetos, larvas de insetos e vermes da terra.

Há muito tempo a cobra-cega vive no planeta. Assim, existem as primitivas (verdadeiras relíquias históricas) e as modernas. As primitivas põem ovos e as larvas são aquáticas.

Algumas das modernas também põem ovos, mas fazem isso dentro dos buracos cavados no solo, onde os filhotes se desenvolvem até a juventude.

Mas há outras, mais avançadinhas, cujos filhos se desenvolvem dentro do corpo da mãe, de onde saem já parecidos com o que vão ser quando crescer: uma cobra-cega adulta.

Problemas de identidade

Além de ser confundida com a cobra-de-duas-cabeças, a cobra-cega também passa por ser minhocoçu, ou minhoca oligoqueta, que, apesar de ser parecida, é bem maior. Uma *cecília* pequena mede em geral entre 7 e 11 centímetros; a grande tem no máximo 30 a 70 centímetros de comprimento. Além disso, a *cecília* tem pequeninos dentes na boca, coisa bem imprópria para uma minhoca.

No Brasil, ninguém se interessa muito pela cobra-cega. Ela recebe vários nomes nos diversos lugares onde vive: minhocão, cobra-preta, cobra-pilão, mãe-da-saúva (porque ela gosta um bocado de viver perto dos formigueiros) e indoa-imboia, na Amazônia.

©Instituto Ciência Hoje

ATIVIDADE 2C

NOME _____ DATA ____/____/____

Cobra-cega ou cecília

As cobras-cegas, também conhecidas como cecílias, são animais pertencentes a um grupo dos anfíbios. Esse nome curioso é devido ao comprimento do seu corpo, que é alongado e sem patas, como as serpentes, e aos seus olhos que são quase imperceptíveis. Uma rápida olhada para uma cobra-cega nos daria a impressão de que ela é completamente cega.

A maioria das espécies desses animais vive enterrada no solo e, por possuírem cabeças extremamente duras e resistentes, escavam galerias.

No Brasil, existem, aproximadamente, 26 espécies desses animais, de acordo com registros científicos.

A atividade com início dia 27 teve a escrita do seguinte trecho:

As cecílias ou cobra-cega é um tipo de anfíbio, que tem sua família e 162 espécies. Dessas 162 espécies uma recebe o nome de Cecília.
As cecílias têm o corpo fino e sem membros, quando têm cauda, ela é curta e pontiaguda; os dentes são curvos.

Para realizar a atividade, **ROSA (3º ANO)** transmitiu vocalmente o texto da página 51, solicitou que os alunos grifassem as informações mais relevantes e, em seguida, fez perguntas para coletar informações para a escrita de um texto a ser coletivamente elaborado:

Professora ROSA (3º ANO): De que parte da cobra cega vamos falar agora?

Alunos: Dos olhos.

Professora ROSA (3º ANO): Será que é importante falar dos olhos?

Alunos: Sim. (OBSERVAÇÃO, 28 ago. 2015)

Após as perguntas, o texto foi construído coletivamente, com o auxílio da professora, desta maneira:

Os olhos das cecílias são pequenos e cobertos por escama ou osso. Elas vivem em galerias a 20 cm embaixo da terra. Elas preferem terras e folhas, as folhagens das florestas ou plantações e as beiras de riachos, sempre nas regiões tropicais do planeta.

Sua dieta é sofisticada: comem insetos e suas larvas e vermes da terra.

Vivem no planeta há muito tempo, existem as primitivas e as modernas. Tanto as primitivas quanto algumas das modernas põem ovos, a diferença está no local, enquanto as larvas das primitivas são aquáticas e das modernas vivem dentro de buracos cavados no solo.

Dentre as modernas, algumas desenvolvem os filhotes na barriga.

As cecílias, geralmente, são confundidas com: cobra-de-duas cabeças, minhocoço e com minhoca oligoqueta.

Uma cecília pequena mede de 7 a 11 centímetros; a grande tem no máximo 30 a 70 centímetros. Elas tem pequenos dentes.

No Brasil recebem vários nomes: minhocão, cobra-preta, cobra-pilão, mãe-da-saúva e indoa-imboia.

O texto construído coletivamente, mas registrado pela professora, apresenta erros de pontuação e de uso dos pronomes demonstrativos. O trecho “Tanto as primitivas quanto algumas das modernas põem ovos, a diferença está no local, enquanto as larvas das primitivas são aquáticas e das modernas vivem dentro de buracos cavados no solo”, escrito pela professora, teria melhor redação se fosse escrito da seguinte maneira “Tanto as primitivas, quanto algumas das modernas, põem ovos. A diferença está no local. Enquanto as larvas das primitivas são aquáticas, as das modernas vivem dentro de buracos cavados no solo.”.

No *Guia de Planejamento*, as orientações para essa atividade são descritas inicialmente tendo como objetivo “Comparar um texto de divulgação científica com um verbete de enciclopédia.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 172), “Localizar informações em um texto de divulgação científica.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 172), “Desenvolver a competência leitora.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 172) e “Identificar as características de um verbete de enciclopédia.” (SÃO PAULO, 2014f, p. 172). Portanto, a proposta do *Guia* objetivava uma atividade de leitura e de reconhecimento das diferenças entre um verbete e um texto de divulgação científica por meio de comparações. Porém, a professora optou pela reescrita, utilizando-se também dos textos das atividades 2A e 2B. Nessa reescrita, os alunos não identificaram as características de um verbete e de um texto de divulgação científica, nem tinham conhecimento de com qual gênero estavam trabalhando.

As discussões deste núcleo demonstraram que a realidade educacional nos apresenta situações em que esse trabalho não é desenvolvido, desenvolvendo crianças sem ativa posição responsiva, mas que apenas formulam orações, desprovidas de sentido. Para além de orações, é necessário que o professor considere a linguagem como constitutiva de enunciados e crie condições para que a criança compreenda gêneros e suas funções. A próxima seção discutirá a transmissão vocal ou vocalização de histórias na sala de aula.

6. TRANSMISSÃO VOCAL OU VOCALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS

Na seção anterior, discuti a necessidade de o professor trabalhar com os gêneros discursivos, apresentando para os alunos suas características e funções, para que assim possam ter posições responsivas, e compreender o funcionamento da linguagem escrita. As atitudes daquele que escreve e daquele que lê evoluem de acordo com o modo como as escritas são registradas nos suportes. Apesar disso, antigos comportamentos ainda são percebidos nas práticas dos professores. Quando se observam as práticas no que se refere à leitura, uma das predominantes é da leitura em voz alta, confundida com a transmissão vocal ou vocalização de histórias, como foi anunciado no início desta dissertação. É essa a prática que será discutida nessa seção.

Os atos de leitura estão presentes em diversos ambientes e situações. É possível ler desde placas, anúncios, informativos nas ruas e ler algo em lugares inimagináveis em tempos passados. Prática predominante nas escolas é o momento de leitura realizado pelo professor para a turma como primeira forma de acesso ao livro. Essa prática realizada nesse espaço é sempre acompanhada pela voz, porém, de acordo com Bajard (2002), ela não pode ser definida como leitura, mas como transmissão vocal, uma vez que a leitura é uma prática individual. Nas palavras do autor:

Consideramos importante distinguir a leitura da transmissão vocal, porque:

no plano da comunicação:

- a primeira implica uma instância única diante do texto: um receptor separado do corpo do outro, ‘reduzido à solidão’;
- na segunda, o corpo de um mediador se interpõe entre o texto e o receptor, instaurando-se ‘um ato único de participação com co-presença’;

no plano da matéria textual:

- a primeira diz respeito a um texto gráfico, disposto em um espaço, com unidades, as palavras, distintas e concatenadas em uma linha;
- a segunda diz respeito a um texto sonoro, com palavras encaixadas, organizadas em sequência;

no plano das linguagens:

- a primeira opera sobre a língua e às vezes sobre uma outra linguagem visual de acompanhamento, a imagem;
- a segunda opera sobre a língua e várias linguagens de acompanhamento, tais como gesto, olhar, espaço, figurino;

no plano do funcionamento do texto:

- a enunciação é contida no texto: o sistema de dêiticos funciona de determinada maneira na leitura; a palavra ‘eu’ do texto gráfico, por exemplo, tem como referência uma instância precisa, personagem ou narrador;
- uma segunda enunciação (a de um locutor) se superpõe à do texto: o sistema de dêiticos funciona na transmissão do texto de maneira distinta; a mesma palavra ‘eu’ refere-se, além das instâncias textuais mencionadas, à pessoa que profere a palavra, *hic et nunc*; aparece nessa situação um sistema duplo de referência, um em relação ao texto, outro vinculado à nova situação de enunciação criada pela transmissão;

no plano estético:

- a primeira constitui uma prática literária;
- a segunda, uma prática que comporta um determinado grau de representação, portanto de teatralidade. Esse aspecto do texto ‘relatado’ é encontrado também na situação do intérprete que assume a fala alheia;

no plano da implicação pessoal:

- solitário diante do texto, o leitor pode, em seu foro íntimo, sem testemunhas, identificar-se ou recusar a identificação com os personagens;
- na performance, o ‘transmissor’ mobiliza o seu próprio corpo através da voz, levando o ouvinte a reconhecer e a ocupar ‘um espaço de ficção’ assim criado. Essa é a particularidade da representação. Como o professor não consciente desse funcionamento particular do texto sonoro poderia orientar o aluno a ‘dizer um texto’? (BAJARD, 2002, p. 86-87, grifos do autor).

De modo geral, é possível notar que a leitura é um ato individual diante de um texto visual, escrito por alguém, percebido pelos olhos, sem a necessidade de atribuição dos valores sonoros como mediadores para o estabelecimento de diálogo entre autor e leitor. A transmissão vocal se refere a uma prática que exige, do responsável pela transmissão vocal, variações no tom de voz e representações que permitem ao ouvinte criar situações vinculadas ao texto ouvido. É importante destacar que, para a transmissão vocal, o professor deve fazer uma leitura prévia para que seu olhar não se submeta aos mínimos aspectos gráficos da palavra, porque podem vir a impedi-lo de usar o tom de voz adequado. Dessa forma, há a necessidade de que o professor planeje esses momentos, dialogue previamente com o autor pelo texto, para que no momento da transmissão vocal possa estar atento aos sinais gestuais que os ouvintes apresentam (BAJARD, 2007).

Para as situações de transmissão vocal, Smith (1999, p. 125) apresenta outra definição, a emissão vocal. Ele afirma que essas situações têm grande importância para a formação de leitores, como um trecho de sua obra destaca:

Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as

crianças, elas precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda – especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os outros autores –, mas também são importantes as placas, os rótulos e os outros casos de escrita que as cercam em seus ambientes.

Bajard (2007, p. 22) afirma que “Através da sua representação sonora, o texto escrito torna-se acessível ao analfabeto.” Nessas condições, verifica-se a importância do papel do professor para que a criança possa entrar no mundo da escrita. Não apenas na escola, mas em diversos ambientes, o ser humano, por meio de seus atos, insere-se com a leitura em seu modo de viver no mundo e conta com diversos elementos que contribuem para a aprendizagem dos atos que a envolvem.

Destaca-se que é necessário não fazer desses momentos de transmissão vocal ou emissão vocal a única forma de acesso à escrita, uma vez que os alunos podem entender que o ato de ler se resume a essa atividade, isto é, que sempre há a necessidade da oralização diante de um texto diante dos olhos. Além disso, Bajard (2002, p. 286) explica que

Quando bem-sucedida, essa separação da voz possibilita o acesso à cultura escrita. No entanto, quando mal resolvida, pode também explicar determinados fracassos escolares. Com efeito, a criança pode preferir gozar a presença do corpo do outro comprometido com a transmissão vocal e recusar, então, a solidão do ato de ler. Essa passagem a um certo grau de autonomia afetiva exige uma atenção especial do mediador, pois a relação com a língua escrita não pode ser analisada apenas em termos *de savoir-faire*, uma vez que ela questiona nosso estar no mundo, isto é, a relação entre sujeito e os outros.

Portanto, o aluno pode não ter interesse em realizar a sua leitura, por desejar e esperar que o professor sempre faça essa transmissão vocal. O mediador poderá criar diferentes situações que permitam ao ouvinte sentir a necessidade de ler. Cada uma dessas situações de leitura pode apresentar os objetivos, as estratégias utilizadas, com a intenção de ensinar ao aluno o que foi feito, para que ele se aproprie desses atos e entenda que não há uma única maneira de acessar o texto escrito.

Nas escolas, a prática de transmissão vocal de histórias é frequente, todavia, torna-se necessário analisar as situações em sua essência para verificar se foram situações de transmissão vocal ou apenas de vocalização do texto escrito. Das observações realizadas, destacam-se as dos dias 19 de maio a 10 de setembro do ano de 2015, quando a professora tinha a intenção de transmitir vocalmente o capítulo da história dos livros da coleção *As crônicas de Nárnia*. Ela conhecia a história, porque fez a leitura prévia desse livro, mas nos

dias observados apenas vocalizou os capítulos, com o olhar ora preso às páginas do livro, ora dirigido para a sala com o objetivo de controlar o comportamento dos alunos.

Os dados que indicam o modo como era realizada a transmissão vocal pela professora fazem relação com a concepção defendida por Bajard (2002; 2007) sobre essência da transmissão vocal. É importante destacar que a intenção da professora era a de ler histórias em voz alta para seus alunos e, possivelmente, ela não conhecia o pensamento de Bajard.

Bajard (2007, p. 25) afirma que “Com uma função comunicativa de tal ordem, a transmissão vocal requer uma compreensão prévia para ser plenamente eficiente.” A professora tinha conhecimento e compreendia as histórias da coleção, uma vez que tinha feito a leitura em situações anteriores, individuais, e sabia fazer perguntas aos alunos dos fatos por ela transmitidos. O autor afirma que “O ponto-chave da transmissão pela voz reside na transformação por um locutor, de uma matéria visual em matéria vocal. Não se trata apenas da transformação das letras sucessíveis em sons [...]” (BAJARD, 2007, p. 29). Tais palavras permitem compreender que a transmissão vocal não se refere à transformação do escrito em sons, mas de representação daquilo que está escrito em situações que não envolvem apenas a emissão sonora, mas também elementos que contribuem para a emissão da transmissão vocal, ou seja, volume, altura, timbre, acento, ritmo, pausas, variabilidade e regularidade dos elementos, melodia e sotaque (BAJARD, 2007). Além disso, o olhar do locutor e dos espectadores também é fundamental. A respeito dessa relação com o olhar, Bajard (2005, p. 101) afirma que:

Caso o locutor de estórias não saiba fazer sua voz deslizar sobre o fio do próprio olhar, não chega a captar a atenção do outro e a recepção acaba prejudicada. Para acompanhar a comunicação, o olhar do emissor deve afrontar o do espectador. A fuga do olhar manifesta recusa de entrar em relação.

Dessa forma, verifica-se a importância que o olhar tem nos momentos de transmissão vocal da história. Ao se direcionar ao outro, ao receptor, o locutor estabelece uma relação que dificilmente acontece quando desvia seu olhar. Nesse relacionamento, há dois tipos de olhares definidos por Bajard (2005), o do locutor, descrito acima, e do espectador, porque “Do ponto de vista do espectador, o olhar tem duas funções: ele é o receptor da mensagem e também o veículo essencial do *feedback*. O espectador deve aprender a olhar o companheiro que diz um texto.” (BAJARD, 2005, p.101). Portanto, o olhar do espectador também é essencial, uma vez que além de receptor, ele interfere nos resultados da transmissão vocal. Há, de fato, uma situação dialógica, mesmo sem manifestação oral ostensiva.

Muitas vezes o olhar da professora **ROSA (3º ANO)** estava atento aos alunos, mas era por outro motivo, o de verificar o seu comportamento, como na situação em que **ROSA (3º ANO)** fez a vocalização do capítulo VII “Aravis em Tashbaan”, da história *As Crônicas de Narnia*. Nesse capítulo, Aravis Tarcaína estava sozinha, depois de Shasta ter sido levada pelos narnianos. Aravis se aproximou de Lasaralina, uma colega de escola que se casara, para saber como ela estava. Os olhares de Aravis e Lasaralina se encontraram. Lasaralina gritou por Aravis, tentando dizer que o pai dela estava a sua procura. Aravis pediu para que ela não dissesse nada, porque estava fugindo. Pediu que a levasse para um lugar que não a encontrassem. Ela a levou para casa e assim puderam conversar. Nessa conversa, decidiram que na noite dia seguinte sairiam da cidade. Nesse dia, fugiram, mas, quando se julgavam salvas, ouviram um barulho. Viram dois escravos, Tirosc, um homem alto cheio de plumas, joias e uma cimitarra, e o corcunda Achosta Tarcaã (LEWIS, 2009).

Em um determinado momento da vocalização da história, a professora tentou recapitular alguns fatos da história com perguntas, porém verificou que os alunos não sabiam respondê-los. Dessa maneira, disse que deveriam fazer como tarefa a escrita de um resumo de dez linhas sobre o capítulo. Para auxiliá-los na elaboração desse resumo, recomendou que anotassem os principais pontos. Ela retomou a vocalização do capítulo, mas notou que o **aluno F** chorava. Ao perguntar o motivo por que chorava, foi por ele informado que não conseguiria fazer a tarefa. O mesmo aconteceu com a **aluna I**. A professora continuou com a vocalização da história e ao final perguntou:

Professora ROSA (3º ANO): Agora vocês imaginem. Quais foram as partes mais importantes que eu li?

Aluno F: Tarcaína e Lasaralina se encontram com Aravis.

Professora ROSA (3º ANO): E o que aconteceu depois? Tarcaína Las reconhece Aravis. E depois? O que aconteceu? O que Aravis fez? Aravis entra na literatura e daí? Onde elas vão depois que entram na leitura? E conta o que aconteceu para a amiga. Elas seguem para a casa da Tarcaína Las. Aravis convence a amiga a ajudá-la. O que aconteceu na hora da fuga? Aparece quem? Aparece o Tisroc. (OBSERVAÇÃO, 14 maio 2015)

Durante as observações, verifiquei que o olhar da professora estava centrado em duas situações: ora no livro já lido por ela, em experiências anteriores, uma vez que ela revelou ter muito interesse pela coleção, e nos alunos, o que me permitiu compreender que estava verificando os comportamentos deles, quando fazia a vocalização da história. É possível constatar isso no momento em que ela pediu para que entregassem um resumo como forma de avaliar o que eles haviam compreendido da história transmitida. Nesse momento, ela provocou um incômodo, porque os alunos se sentiram forçados a apreender o que ela

transmitira, e, diante dessa dificuldade alguns deles começaram a chorar. Na fala do **Aluno F** também é possível perceber que ele sentira dificuldade em reconhecer os personagens, uma vez que Tarcaína e Aravis se referem a uma única pessoa. Nesse sentido, é possível afirmar que a locução da professora não foi suficiente para que os alunos compreendessem a história e, conseqüentemente, teriam dificuldades em fazer um resumo, uma vez que também não conseguiam responder às perguntas da professora.

Dessa forma, o olhar da locutora não estabelecia um relacionamento com os alunos, porque tinha o objetivo de verificar o comportamento deles, e, por alguns momentos, teve a intenção de que respondessem a perguntas feitas por ela. Essas perguntas foram feitas porque ela, possivelmente, consultara uma bibliografia que informava a importância de verificar o que os alunos compreendem durante o momento da vocalização do texto, entretanto, essas perguntas não foram amplamente exploradas, uma vez que a professora prosseguiu com suas atividades, ora continuando com a vocalização do texto, ora mudando a proposta, seguindo a rotina de atividades planejadas.

Na entrevista, ao perguntar se tinha alguma metodologia específica para o ensino do ato de ler, ela afirmou:

Professora ROSA (3º ANO): Não.

Pesquisadora: Você não tem um trabalho próprio?

Professora ROSA (3º ANO): Não. Eu leio bastante para eles, eu modelizo como diz a coordenadora, eu modelizo bastante a leitura para eles.

Pesquisadora: Vendo, observando o que você faz?

Professora ROSA (3º ANO): É. (ENTREVISTA, 26 ago. 2015)

A sua intenção nos momentos de transmitir a história era a de modelizar o seu ato. No *Guia* (SÃO PAULO, 2014e, p. 23), recomenda-se que o professor deve ser um modelo de leitor:

Muitas vezes, esses alunos não convivem com pessoas que leem; portanto, você é uma referência muito importante quando se trata de explicitar os usos e funções da leitura e da escrita. Ao compartilhar com os alunos os diferentes propósitos com os quais aborda os textos, ao convidar os alunos a participar e testemunhar diferentes práticas de leitura, você está ensinando a eles comportamentos de leitor. Assim, você pode compartilhar suas ações quando lê na sala de aula. Por exemplo: ao consultar uma lista para encontrar um número de telefone, ao buscar uma informação no Diário Oficial, ao ler seu planejamento para o dia, entre outras possibilidades. Isso tudo contribui para que os alunos passem a ter conhecimentos sobre a função social da escrita.

Giroto e Souza trazem as contribuições de Owocki (2003 apud GIROTTO; SOUZA, 2010) para dizer que o ato de ler modela e modifica o pensamento. Ao tratar da ação de modelar, afirmam que:

Modelar significa os diferentes momentos e modos em que o leitor, a partir do auxílio inicial do mediador, no caso do professor, vai moldando o seu pensar na prática de leitura, com vistas a tomar consciência das estratégias mobilizadas no ato de ler, bem como a sua própria compreensão textual. Como exemplo podemos situar o momento da aula introdutória das oficinas de leitura em que o professor explicita o seu pensar não somente sobre a sua compreensão do texto, mas sobre as estratégias que está mobilizando para fazer o processamento cognitivo de sua leitura, ou então, durante prática guiada em que o professor em parceria com o leitor aprendiz vai promovendo situações colaborativas para que esse processo de moldar/modelar possa fazer-se explícito e claro para o aluno, criando condições para que se torne autônomo nessa atividade. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 53)

Nessas condições, quando o professor transmite histórias, explicitamente apresenta alguns dos comportamentos para que o aluno os observe, aprenda e molde seus atos, apropriando-se das estratégias utilizadas e as utilizando com autonomia. Ao analisar essas situações, baseadas nas ideias de Bajard (2005) que podem não ser as que a professora utiliza, pode-se ler com ele que “Testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança conheça a riqueza da função do livro e se torne leitor.” (BAJARD, 2005, p. 106). A professora não seguia as orientações do *Guia*, porque o que ela fazia não era ler, era transmitir a história para os alunos e em alguns momentos, fazer perguntas. Essas situações observadas não apresentaram comportamentos que pudessem ensinar a função da leitura e o modo como ela é criada pelo leitor, uma vez que a possível mensagem que tenha sido percebida pelos alunos é a de que a história deve ser vocalizada, ou que se deve fazer um texto escrito a partir da história ouvida. Souza, Giroto e Silva (2012) discutem a produção de um resumo após a história. Com base nas ideias de Chiappini e Cosson, as autoras afirmam que no contexto escolar é comum encontrar práticas que têm como produto final da leitura a produção de resumos, como uma forma de interpretação de texto. Os resumos demonstram que os professores têm uma concepção equivocada de linguagem, porque a consideram como puramente instrumental. Podem ensinar a criança a entender que a leitura é uma prática que envolve o que é solicitado pelo professor ou pelos livros didáticos, ou, no caso observado, para a produção de texto. Com isto, há uma falência no ensino da leitura, porque não se ensina as crianças a dialogar com o escrito em um processo de construção e reconstrução de enunciados que as ajudem em seu processo de humanização. Dessa forma, não será com a produção de resumos que os alunos aprenderão a ler e a compreender o texto. É importante

destacar que, de acordo com as autoras, não se trata de condenar essas práticas e descartá-las no espaço escolar, mas de não utilizá-las no cotidiano escolar como única forma para ensinar a criança a compreender o texto (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012).

Pode-se afirmar que a professora não realizava, na essência, a transmissão vocal defendida por Bajard (2002; 2007), mas apenas a vocalização do texto, uma vez que não foi possível observar a troca de olhares entre o locutor e o receptor que demonstrasse participação e interação entre ele; não havia gestos e olhares. A intenção era a de modelizar os atos, limitados à transformação de grafemas em fonemas.

Há situações em que os professores pegam sugestões de livros dos alunos e dizem fazer a transmissão vocal das histórias, entretanto, essa prática não pode ser confundida com a transmissão vocal defendida por Bajard, uma vez que, para o autor, conforme mencionado anteriormente, as situações de transmissão vocal envolvem o preparo do professor. Quando o aluno sugere o livro, a história pode ser desconhecida pelo professor, necessitando de maior atenção aos fatos da história do que para as reações dos alunos, e possíveis intervenções para a melhor compreensão dos fatos narrados. Essas afirmações podem ser constatadas em observações de duas situações nas quais **SILMA (1º ANO)** retirou sugestões de livros dos alunos. Eles chegaram à escola apresentando seus livros. Ela comentou que eram livros lindos. Um aluno mostrou seu livro a ela, que disse se tratar do livro do *Gildo*. Perguntou quem era esse personagem. O aluno apontou para a ilustração da capa. Uma aluna pediu para que fosse lida a história que ela trouxera. A professora pegou o livro, vocalizou o título *Elvira uma vampira?* (SUPPA, 2011) e fez perguntas antes de iniciar a história:

Professora SILMA (1º ANO): Será que é uma vampira, a Elvira? É uma pergunta, está perguntando.

Aluno s/i. 1: Está escrito em vermelho.

Professora SILMA (1º ANO): Está escrito com sangue? Será que é por causa do sangue da vampira? E o outro título está preto. Por quê?

Aluno s/i. 1: Por causa da bruxa.

Professora SILMA (1º ANO): Não conheço esse livro ainda. Deixa eu ver quem é a autora. (OBSERVAÇÃO, 18 maio 2015).

Nesse trecho quando a professora fez provocações em relação o título da história, o aluno **1**, para responder, relacionou a cor do título com o alimento dos vampiros. Compreendendo o que o aluno queria dizer, fez novas perguntas e novamente o aluno relacionou a cor do título com seus conhecimentos. Nesse momento o aluno ativa seus conhecimentos para tentar dialogar com o que será transmitido. Porém, a professora, por não conhecer a história, não consegue desenvolver a situação, conforme afirma: “Não conheço

esse livro ainda.” Dessa maneira, não fazer a leitura prévia pode comprometer no desenvolvimento da transmissão vocal e a própria modelização pretendida.

A professora leu as informações contidas nas referências: autor, editora, ano e a informação de que a obra era infanto-juvenil. Um aluno disse:

Aluno s/i. 2: Se fosse para adulto seria mais difícil de ler.(OBSERVAÇÃO, 18 maio 2015).

Pelo comentário do aluno é possível compreender que ele conhecia as características dos livros infantis e das diferenças de linguagem comparadas aos livros para os adultos. A história é de uma menina que todos achavam ser vampira, por ter características de vampiros, isto é, morava na Transilvânia; seu suco preferido era vermelho, não adormecia à noite, era sobrinha do Conde Drácula e desaparecia durante o período de sol, mas era tudo mentira, porque um doutor revelara que o que ela tinha de fato era alergia à poluição (SUPPA, 2011). Ao iniciar a transmissão vocal e no decorrer da história, a professora disse que era falsa a inferência de que Elvira seria uma vampira. Um aluno perguntou a razão. A professora se posicionou desta maneira:

Professora SILMA (1º ANO): Não sei. Vamos ver.

Aluno s/i. 3: Quando ela era vampira

Professora SILMA (1º ANO): Mas aqui está falando que ela não é vampira.

Aluno s/i. 4: Nossa. Vai ficar falando mentira toda hora.

Professora SILMA (1º ANO): Está falando da família dela. Você está observando a família dela?(OBSERVAÇÃO, 18 maio 2015).

No momento em que a professora falou do suco vermelho, alunos fizeram previsões:

Aluno s/i. 5: É sangue.

Aluno s/i. 3: É suco de tomate.

Aluno s/i. 6: É suco de morango.

Professora SILMA (1º ANO): Tem três pontinhos no final que fazem a gente imaginar alguma coisa que está acontecendo.

Aluno s/i. 3: Morango não é redondo.

Professora SILMA (1º ANO): Olha lá na janela. Por que será que ela ficaria acordada?

Aluno L: Porque só pode dormir no sol porque ela derrete.

Aluno s/i. 4: Gente é mentira.

Professora SILMA (1º ANO): Olha o conde drácula.

Aluno s/i. 5: Ele está no cemitério.

Aluno s/i. 4: Gente é mentira. Tudo é mentira.

Professora SILMA (1º ANO): Olha lá **aluno L**, o que você falou. Será que ela é muito branca para desaparecer no sol? Mentira. Dá uma olhada ela

aqui, tomando um sol gostoso. O que é que vocês acharam? Ela é ou não é uma vampira?

Aluno s/i. 3: Não

Aluno L: Os dois.

Professora SILMA (1º ANO): Nós só vamos descobrir se falarmos com a autora. A autora deixou a gente pensativa. Por isso tem essa interrogação aqui. (OBSERVAÇÃO, 18 maio 2015).

Neste trecho, o diálogo entre a professora e os alunos me permite conjecturar que ela tentou explorar os fatos narrados, mas suas perguntas e falas estavam relacionadas às imagens e a alguns dos fatos vocalizados. A última pergunta da professora revela que ela focou sua atenção nas palavras, mas não compreendia a história, porque quando pergunta aos alunos se a personagem era uma vampira, conforme o título, ela diz que na história não se pode compreender isso, porém, o autor informa ao leitor que a menina apresentava alguns dos comportamentos próprios de vampiro, mas que na realidade ela não era uma vampira, porque o que ela tinha era alergia à poluição.

Outra situação que indica não ter havido o preparo da transmissão vocal pela professora foi quando **SILMA (1º ANO)** pegou uma sugestão de livro do aluno, *O sapo apaixonado: uma história inspirada em uma narrativa indígena* (GALVÃO, 2013), e disse que não conhecia o livro, mas iria lê-lo, porque tinha *índio* como tema, como no *Ler e Escrever*. Nesta história, Piapá é um índio invejado por suas habilidades na caça. Certo dia, Sebirop o alertou para caçar apenas o necessário, porém Piapá não o escutou e foi caçar um sapo. O sapo-cururu foi mais esperto e, no momento que Piapá ia pegá-lo, se agarrou nos dedos de Piapá e não queria largá-los. Piapá ficou com medo diante da feiura do sapo; não podia participar das caçadas, trabalhar, nem deitar na rede com sua mulher com um sapo pendurado em suas mãos. Sem dormir por conta dos coaxar do sapo, sem poder caçar, só comendo restos de peixe, também tinha que passear pela mata para que o sapo pudesse se alimentar. O sapo ia crescendo e as pessoas zombavam de Piapá, perguntando quando seria o casamento. Piapá, cansado da situação, procurou o pajé que não estava comovido com a situação, porque todos sabiam que sapos podiam virar parasitas. Pajé caçou de Piapá que ficou nervoso e foi embora. Piapá não sabia como resolver a situação e retornou ao pajé com maior humildade para pedir um conselho. O pajé disse que chegaria a estação das castanhas verdes e ele deveria aguardar. A estação chegou e o sapo tinha sumido. Sem o sapo, Piapá pôde caçar novamente e assim continuou, mas com marcas em seus dedos que o fazia lembrar-se de caçar apenas o necessário (GALVÃO, 2007).

Novamente a professora iniciou a atividade dizendo as informações da ficha bibliográfica e fez perguntas aos alunos:

Professora SILMA (1º ANO): O que será que significa narrativa indígena?

Alunos: Não sei.

Professora SILMA (1º ANO): O que é indígena?

Aluno s/i. 1: Que fala de índio.

Professora SILMA (1º ANO): Será que a pessoa que vai contar a história é indígena? (OBSERVAÇÃO, 2 set. 2015),

Ao final da transmissão vocal, ela fez novas perguntas:

Professora SILMA (1º ANO): Vocês perceberam o que aconteceu na história?

Professora SILMA (1º ANO): O que deu para entender, a gente entender? O que dá para entender com este último parágrafo ([...] ou o necessário para ser sustento?)

Aluno s/i. 1: Se você caçar bastante, depois não vai ter mais.

Professora SILMA (1º ANO): Eu posso matar o índio?

Aluno s/i. 1: Não, não pode.

Professora SILMA (1º ANO): Os índios estão na mata, eles podem matar tudo de uma vez?

Aluno s/i. 1: Se caçar tudo de uma vez não terá para as próximas vezes.

Aluno s/i. 2: Porque também se matar, não vai sobrar nada. (OBSERVAÇÃO, 2 set. 2015).

Inicialmente ela tentou clarear o título da história para as crianças para que elas soubessem do que iria tratar a história. Em seguida, fez perguntas para trabalhar com a previsão, motivá-las a escutar o que seria dito e também para que elas pudessem trabalhar com os seus conhecimentos e, assim, facilitar compreensão da história. Ao final, a professora fez novas perguntas para verificar o que as crianças haviam compreendido. Na última situação, ela perguntou sobre o título para que as crianças percebessem o tema. O que fez foi “Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia.” (SOLÉ, 1998, p. 106). Assim, ela espera que os alunos tenham um direcionamento para o tema e, por isso, possam fazer novas previsões e perguntas. Ao final, disse que não se deve matar o que existe nas matas. Nesse caso, ao dizer isso, a professora didatiza a história, ao atribuir uma moral a ela.

No *Guia* há recomendações de como deve ser a escolha do livro:

[...] a atividade cumprirá seus objetivos se a escolha dos livros for, antes de tudo, uma escolha em que se considere a qualidade do texto. A leitura prévia do professor também garante que tal critério se cumpra. É comum, buscando contemplar as escolhas dos alunos, priorizar livros escolhidos pelas crianças, inclusive aqueles que são trazidos de casa. Corre-se aí o risco de propor livros de pouca qualidade literária, em que a temática ou o modo como o texto é construído não é o mais adequado. Se o professor quiser, em alguns

momentos, realizar tais encaminhamentos, é importante que, pelo menos, avalie, antes do momento de ler, se o livro trazido é realmente indicado para ser compartilhado entre todos. Não se deve, porém, esquecer que a responsabilidade pelo repertório de histórias conhecidas pelos alunos é do professor. (SÃO PAULO, 2014d, p. 46)

Nessas considerações, o documento não descarta a possibilidade de que seja escolhido um livro sugerido pelo aluno, mas evidencia a necessidade de avaliar a sua qualidade. Nessas condições, torna-se difícil realizar essa análise e o preparo da situação de transmissão vocal no mesmo dia que o aluno propõe ao professor a leitura, porque ele precisa de determinado tempo e espaço para isso, o que dificilmente ocorrerá na sala de aula, porque precisa estar atento a outras situações. Ainda que se ressalte a necessidade da escolha de um bom livro, no caso aqui descrito, ela não fez essa avaliação ao propor um livro com lição de moral. O *Guia* orienta que

Evite utilizar histórias que sirvam para dar alguma lição de moral ou mensagem edificante. Geralmente essas histórias têm uma linguagem muito simplificada, metáforas óbvias, enredos totalmente previsíveis e, em geral, levam apenas a uma interpretação de sentido. Uma boa história permite que cada leitor a interprete de seu modo, gerando múltiplos significados. (SÃO PAULO, 2014f, p. 198)

Dessa forma, a professora não segue as orientações do documento, porque utiliza um livro com mensagens moralizantes. Nesse caso, não seguir essas recomendações pode ser explicado pelo fato de a professora não saber que o livro continha essa mensagem, porque optou por pegar uma sugestão do aluno. Além disso, pode não ter seguido as orientações, porque não fez a leitura do material onde há recomendações disponibilizadas pelo *Programa*, ou não recebeu orientações do coordenador em formações realizadas pela escola.

Em ambas as situações, ela aceitou as sugestões de leitura das crianças e não teve tempo para fazer uma leitura prévia para então transmitir os enunciados aos alunos. A troca de olhares entre os alunos e a professora foi reduzida e a quantidade de perguntas e a elaboração delas foram prejudicadas. Bajard (2007, p. 52) insiste na importância da leitura prévia para o desenvolvimento das propostas:

O mediador é convidado a tomar conhecimento da narrativa, isto é, a lê-la antes da sessão de mediação acontecer. Dado que ele já conhece o texto no momento da transmissão vocal, a extração do fragmento não corresponde a um ato pleno de compreensão; ela não coloca em jogo o conjunto das operações cognitivas mobilizadas pela descoberta do texto, ou seja, pelo ato de ler. O trabalho ocular apenas ativa a memória literal do texto previamente conhecido.

Em razão dos olhos não ficarem presos ao escrito, é possível verificar como os alunos reagem a determinadas situações e “Com essa nova contribuição, os olhos cumprem duas funções sucessivas e exclusivas: durante o resgate, se dedicam à materialidade gráfica; libertados dela, se endereçam à interação com o público.” (BAJARD, 2007, p. 53-54). Dessa forma, quando o professor faz previamente a leitura, possivelmente terá melhores condições de realizar a transmissão vocal e captar as diferentes reações ao longo do desenvolvimento da proposta.

Houve outras situações que demonstram a escolha de livros com base nas sugestões dos alunos. Sem o preparo, os atos trazem resultados derivados da vocalização de histórias e, como consequência, sugerem aos alunos que para ler é necessário apenas a decodificação de grafemas em fonemas. Nas situações desenvolvidas por **JÚLIA (2ª ANO)** não havia troca de olhares com os alunos a fim de verificar se estavam atribuindo sentidos, o que ocasiona situações de pouco desenvolvimento dos fatos da história, como se observa na situação em que ela oralizou uma nova história intitulada “Primeiras Palavras: mais!” (BRENMAN, 2010). Trata-se da história de Joana que completa um ano e diz a primeira palavra, *mais*. De tudo ela quer mais, comer, brincar e pintar, exceto dormir, tirando o sossego de seus pais (BRENMAN, 2010). A professora não fez perguntas aos alunos, nem utilizou alguma estratégia, entretanto, os alunos lançaram mão de algumas delas para dialogar com a história. No trecho destacado abaixo, é possível verificar isso:

Aluna H: Ela é japonesa ou não?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Não.

[...]

Aluno D: Meu pai faz tudo isso que ela está fazendo.

Aluno G: Parece meu pai, meu pai me dá tudo.

[...]

Aluno D: Ela só falava mais. (OBSERVAÇÃO, 17 ago. 2015)

Nessa situação, a aluna **H** fez uma pergunta referente ao que fora vocalizado. A aluna tem descendência japonesa e relacionou, ao ver as imagens do livro, a história com sua vida por meio de uma pergunta. Solé (1998, p.113) afirma que “[...] é importante que eles possam formulá-las, que elas sejam ouvidas e, em caso de necessidade, transformadas, para que possam funcionar como desafios a serem enfrentados com o estudo e a compreensão.” Solé (1998, p. 111) também diz que:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também –

talvez sem terem essa intenção- conscientizam-se do que sabem do que não sabem sobre esse assunto. Além disso, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intenção à situação.

Dessa maneira, as perguntas formuladas pelas crianças as ajudam a dialogar com a história. A professora poderia explorar essas situações para que elas fossem melhor desenvolvidas. Porém, na situação observada, ela não ampliou os diálogos com novas perguntas, com o objetivo de desenvolver o pensamento da aluna.

Outros alunos fizeram relações com situações que vivenciam com seus familiares e um deles destacou um fato repetitivo da história. Nenhuma dessas situações foi explorada pela professora; os alunos apenas diziam os fatos, faziam relações e ela retomava a vocalização. Possivelmente, por estar focada em vocalizar de forma correta, não conseguia desenvolver as situações apontadas pelos alunos.

Apesar de não preparar as situações de transmissão vocal, ela procurava explorar a história com perguntas para conseguir a atenção dos alunos, no entanto, sem o preparo desses momentos, o que fazia não alcançava muito sucesso, conforme se pode observar na situação em que **JÚLIA (2ª ANO)** oralizou, mas não transmitiu *O Toró* (SIGUEMOTO, 2008). Nesta história, os bichinhos do jardim sempre são surpreendidos por um toró que imunda tudo. O provocador disto é o cachorro que faz xixi pelas plantas (SIGUEMOTO, 2008). Esta história foi indicada pelos alunos e após vocalização, a professora fez as seguintes perguntas:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Quem causou o Toró?

Professora JÚLIA (2ª ANO): O que é o Toró? (OBSERVAÇÃO, 7 maio 2015)

Também isso ocorreu quando ela fez a oralização de *A cobronça, a princesa e a surpresa* (LINCK, 2010). Nesse caso é possível afirmar que foi oralização porque a professora não conhecia a história, também não tinha preparado o momento, conforme se pode notar na descrição da observação. Nesta história, o bobo da corte buscava algo para alegrar uma princesa triste. Ele foi a um castelo e encontrou um rei chateado, um gato amarelo e uma criatura que ficava enrolada. O bobo pegou o rei, o gato, e a criatura sai, desenrolando-se atrás deles. Juntos eles voaram por reinos mágicos e fantásticos (LINCK, 2010). A professora apresentou as imagens e perguntou:

Professora JÚLIA (2ª ANO): O que será que aconteceu? Seria engraçado se acabassem desse jeito? (OBSERVAÇÃO, 14 maio 2015),

Em ambas as situações, os alunos não responderam às perguntas da professora talvez porque não estivessem focados no que foi transmitido. Possivelmente, eles não estavam focados, porque não se interessaram pela história e a professora, por não a conhecer, não conseguiu explorar melhor a transmissão vocal que fazia. Bajard (2005, p. 97), afirma que:

Cabe então ao professor a responsabilidade pelo estabelecimento de condições que permitam o jogo. Ele deve criar um ambiente diferente daquele no qual se praticam exercícios ortográficos ou debates sobre a atualidade. Ele é responsável pela atitude de escuta e de boa vontade por parte dos alunos, condição para a entrada no mundo da ficção. Tanto para o ator quanto para o aluno, esse é um momento sensível, que requer cuidados. Quando as condições são preenchidas, a recitação de um poema, o dizer uma lenda ou trechos de um romance, tornam-se momentos de prazer.

Dessa maneira, cabe ao professor preparar as situações de transmissão vocal, mas é necessário que o professor esteja preparado. É necessário que ele conheça a história a ser transmitida, para que possa fazer as intervenções necessárias e despertar a atenção e o interesse dos alunos. As situações desenvolvidas por **JÚLIA (2ª ANO)** não provocavam isso nos alunos, possivelmente porque não havia planejamento. A situação do dia 1º de setembro de 2015 também demonstra insucesso nas situações de transmissão vocal, apesar de ela explorar bem a situação. Nesse dia, ela pegou a história *Princesa Ana* (FRANCK, 2013), também sugestão de uma aluna. Ana nasceu em um castelo. Tudo era perfeito, até que seus pais se separaram e dividiram o castelo em duas partes. A princesa vivia um sofrimento, o de ter de se mudar toda semana para passar um tempo com a mãe e com o pai (FRANCK, 2013).

O trecho abaixo apresenta as vozes da professora durante a vocalização:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Algum problema estava acontecendo?

Aluno D: A culpa é da escola.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Então eles dividiram o cabelo no meio. Um foi morar de um lado e o outro do outro.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Um dia ela ia na casa da mãe, outro dia na casa do pai.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha lá, eles viveram felizes para sempre. Foi a história que ela escolheu para o pai ler.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha lá, a hora que ela começa a arrumar. Os pais dela são separados e ela começa a querer juntar e perguntar se as coisas quebradas podem se juntar [...].

Professora JÚLIA (2ª ANO): Vou terminar depois. Ela pede para ir na casa da mãe e a gente vai ver o que aconteceu. (OBSERVAÇÃO, 1º set. 2015)

Desse episódio, os alunos pouco participaram. Além disso, quando se deu uma manifestação, ela não tinha relação com a história, uma vez que em nenhum momento se menciona a escola. Dessa forma não houve um diálogo entre a professora e o aluno. Mais adiante, a professora, sem ter o retorno dos alunos, optou por sintetizar alguns dos trechos da história para atraí-los, mas não obteve o sucesso que desejava, porque não responderam aos fatos levantados por ela.

Em todas as situações de vocalização realizadas, **JÚLIA (2ª ANO)** aceitou sugestões de livros dos alunos. Tal prática, de acordo com ela, foi positiva, conforme relata na entrevista, realizada no dia 21 de agosto de 2015, quando aborda o ensino da leitura e sua aprendizagem

Pesquisadora: Como você vê o ensino da leitura nas escolas?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Olha, eu gosto de fazer a leitura daquele jeito que você viu, se é a primeira coisa, porque eu percebo que eles estão mais assim, descansados, então eles prestam mais atenção. Mas eu acredito que não é toda escola que trabalha desse jeito e a gente poderia ter mais ambientes para explorar mais isso, porque eu percebo, que nem, essa coisa de pegar o livro deles, eu percebo que tem aluno que não lê, na hora que vai à biblioteca, lembra que eu li o livro e eles querem aquele mesmo que eles não estão lendo ainda. Eu não sei se é algo que torna mais fácil ou deixa mais, eles ficam mais motivados, mas eu acho interessante isso.

[...]

Pesquisadora: Como você avalia sua atuação no processo de ensino e aprendizagem do ato de leitura? Como você vê que está? Positivo? Você acha que alguma área você precisa desenvolver melhor? Se tivesse melhores condições?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Eu acho que todo mundo tem pra melhorar né?! E eu acho que isso de pegar o livro deles, acho que foi uma coisa bacana esse ano, eu nunca tinha trabalhado assim, de eu mesma fazer a propaganda na primeira leitura. Então isso foi um ponto muito legal, muito positivo, mas assim, tem muita coisa para se melhorar. Eu acho que eu preciso me programar melhor nessa parte da apresentação deles com o livro, que nem a ficha de leitura, mas eu ainda não consegui organizar a sala, eu não sei se é porque a sala não tem essa maturidade. Eles apresentarem a ficha de leitura deles, entendeu?! Eu ainda não consegui me programar para isso porque eu já tentei, não é que eu não tenha tentado, mas assim eles se dispersam de um jeito. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Para a professora, foi significativo pegar os livros sugeridos pelos alunos, porque funcionava como uma propaganda para motivá-los a escolhê-los posteriormente. Porém, não houve comentários como seria o desenvolvimento das suas práticas, quando conhece ou não o livro. Bajard (2007, p. 52) explica como se desenvolve a transmissão vocal, quando o locutor não conhece o livro:

Com os olhos, o mediador varre o texto para extrair um fragmento e armazená-lo em sua memória, de curto prazo, até o momento de emití-lo pela boca. Existe uma defasagem, embora mínima, entre essa extração visual e a emissão vocal. Quando o mediador não conhece o texto, essa extração de um fragmento se superpõe ao ato de leitura, na medida em que ela é acompanhada de um processo de compreensão. No entanto, uma transmissão vocal não informada pelo conhecimento integral da narrativa raramente resulta em uma performance significativa.

Quando o locutor conhece o que será lido, há outros comportamentos:

O mediador é convidado a tomar conhecimento da narrativa, isto é, a lê-la antes de a sessão de mediação acontecer. Dado que ele já conhece o texto no momento da transmissão vocal, a extração do fragmento não corresponde a um ato pleno de compreensão, ela não coloca em jogo o conjunto das operações cognitivas mobilizadas pela descoberta do texto, ou seja, pelo ato de ler. O trabalho ocular apenas ativa a memória literal do texto previamente conhecido. É por esta razão que chamamos de *resgate* a extração de um trecho do texto por meio de uma exploração visual rápida. Resgatado, o fragmento é emitido pela boca, enquanto os olhos se tornam disponíveis para olhar o público ou resgatar outro fragmento e assim por diante. Na transmissão vocal do texto, a compreensão antecede o resgate, enquanto que na decodificação a compreensão é posterior à emissão. (BAJARD, 2007, p. 52)

Dessa maneira, verifica-se uma diferenciação na transmissão vocal quando o locutor conhece ou não o livro. Ao conhecer a história, o leitor tem a oportunidade de atentar a outros detalhes também relevantes, como as demonstrações dos alunos. Além disso, consegue utilizar diferentes recursos para melhor planejar essas situações. Pode-se observar essa diferenciação em situações desenvolvidas por **SILMA (1º ANO)**. Houve momentos em que ela aceitou as sugestões dos alunos, como foi apresentado anteriormente, mas também houve momentos em que ela preparou a transmissão vocal, como no dia em que, antes de iniciar a de lendas do livro *Conte outra vez: Lendas do Folclore* (ALMEIDA, 2009), fez perguntas:

Professora SILMA (1º ANO): Lembram que pedi para escreverem nome de lendas. Quais vocês escreveram?

Alunos: Lobisomem, Mula sem cabeça, Iara, Curupira.

Professora SILMA (1º ANO): Hoje eu trouxe para vocês *Conte outra vez: Lendas do Folclore*. Aqui são personagens do folclore.

Aluno: Pro, quem é aquele sentado no toco?

Professora: É a caipora. (OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015)

Nesse diálogo, quando perguntou “Lembram que pedi para escreverem nome de lendas. Quais vocês escreveram?” ela explorou a capa. Ao fazer isso, ativou os conhecimentos prévios dos alunos para que eles pudessem relacioná-los com a história. Além disso, por já

saber qual história transmitiria, conseguiu fazer essa relação para resgatar os conhecimentos para a temática e facilitar o bom diálogo das crianças com os fatos que seriam transmitidos.

A professora iniciou a transmissão vocal da história da “Caipora”, uma índia que protege os animais da floresta e ataca os caçadores. Fez novas perguntas:

Professora SILMA (1º ANO): Quem é que ela protege na mata? A Caipora!

Alunos: Os animais.

Professora SILMA (1º ANO): Então, deu para entender a lenda da Caipora? Essa indiazinha faz o quê? Quando os caçadores caçam mais do que podem, o que faz?

Aluno: Faz barulhos assustadores

[...]

Professora SILMA (1º ANO): Podem-se caçar os animais?

Alunos: Não

Professora SILMA (1º ANO): Pode, mas só se for o necessário. Mas não pode matar muitos animais.

[...](OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015)

Ao tratar de matar para além do necessário, o aluno fez relação com a alimentação dele e disse o que ele come:

Aluno s/i.: Boi ralado

Professora SILMA (1º ANO): O que é boi ralado?

Aluno s/i.: Carne moída

Professora SILMA (1º ANO): Eu não conhecia essa expressão.

Aluno: É o boi que passa na máquina.

Aluna I: Eu fui na casa da minha vó e meu tio e pai pegaram uma galinha para comer.(OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015)

SILMA (1º ANO) transmitiu vocalmente a história da *Iara* enquanto apresentava as ilustrações aos alunos. Nesta história, Iara é uma sereia. Ela costuma pentear seus cabelos em cima de uma pedra e atrair pescadores com seu canto. As vítimas são levadas para o fundo dos rios, onde não voltam ou ficam loucos (ALMEIDA, 2009). Após a transmissão vocal da história, houve um diálogo entre os alunos e a professora:

Aluno s/i.: Que cruel!

Professora SILMA (1º ANO): Por que falamos que são lendas?

Aluna I: Porque não existem.

Aluno P: Porque talvez exista.

Professora SILMA (1º ANO): Muito bem **aluno P**, pode ser que exista ou não. Que lenda vocês falaram que existe?

Aluna I: É que é assim, ó, ontem o **aluno F** e a **aluna B** e a **aluna G** ficaram falando que a loira do banheiro existe. Eles chutaram o vaso e mostraram o dedo do meio.(OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015)

Para que a história apresentada tivesse um contexto e fizesse sentido para os alunos, ela a relacionou com experiências, no caso específico, com atividades já desenvolvidas pela turma e com os conhecimentos que tinham sobre o tema do livro. Na relação estabelecida pelas crianças, elas falaram sobre a *loira do banheiro*, uma história criada nos ambientes escolares brasileiros, que conta a história de uma loira que matava aula no banheiro e, certo dia, caiu e morreu nesse local. Nessa lenda, existem formas de evocar essa loira, entre elas, a que os alunos disseram: chutar o vaso e mostrar o dedo do meio. Os alunos, por terem acreditado na lenda, realizaram essas ações para que a loira aparecesse. A aluna **I**, ao se lembrar desse momento que o aluno **F**, aluno **B** e aluno **G** vivenciaram, o relacionou com a lenda contada pela professora. Dessa maneira, as perguntas dela possibilitaram que os alunos fizessem relações com o que conheciam. Para Bakhtin e Volochínov (2012, p. 99), “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Portanto, o leitor, frente a essas palavras, para compreendê-las, as relaciona com o que já sabe. Embora os alunos não estivessem lendo, a professora apresentou-lhes o texto, relacionou-o com o que já conheciam, com o que vivenciaram, para que compreendessem o que fora transmitido vocalmente.

Além disso, quando os alunos fizeram perguntas, ela as respondeu, apresentando novos conhecimentos ou relacionando-as com o que eles conheciam, ou com o que estava no contexto deles. Eles também ensinaram a professora com os conhecimentos que eles tinham, a exemplo do boi ralado; contaram das situações que vivenciaram, e fizeram relações com outras histórias folclóricas por eles conhecidas. Essas perguntas feitas pela professora também contribuem para a compreensão. Solé (1998, p. 40) defende que

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Dessa maneira, Solé (1998) afirma que, além do texto, o conhecimento prévio e a forma como o leitor aborda o texto definirão a compreensão. Ao fazer perguntas, a professora levantou o conhecimento prévio dos alunos e, na situação criada, eles compartilharam os dados com o grupo, de modo que todos aprendessem, incluindo a professora que desconhecia de determinada terminologia apresentada pelo aluno. Smith (1999, p. 21) afirma que “[...] quanto mais você souber, menos você precisará descobrir.” Portanto, o olhar do leitor não necessita estar centrado em cada letra da palavra. Ao fazer perguntas, além de contribuir para levantar e

ampliar os conhecimentos sobre a história, ela também ensina determinados atos importantes para a leitura.

Entre os recursos que a professora pode utilizar para melhor explorar a história, há a utilização das *estratégias de leitura*, como foi apresentado na situação anterior. De acordo com Girotto e Souza (2010), baseadas em Harvey e Goudvis (2007), as estratégias que objetivam a compreensão do texto são conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

No que se refere à estratégia de sumarização, Girotto e Souza (2010, p. 93) afirmam que “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto.” Na situação, **SILMA (1º ANO)** utilizou dessa estratégia. Nesse dia, ela transmitiu vocalmente o conto “A caverna do trovão” disponível no livro *Contos de 1 minuto* (EQUIPE SUSAETA, 2004). Após a transmissão vocal, fez perguntas:

Professora SILMA (1º ANO): O que era esse trovão?

Aluno s/i.: Era o tambor do seu Carlinhos.

Professora SILMA (1º ANO): E o Carlinhos ia de vez em quando, todos os dias?

Alunos: Todos os dias.

Professora SILMA (1º ANO): Ele ia fazer o quê?

Aluno s/i.: Tocar Tamborim.

Professora SILMA (1º ANO): Ensaiar, muito bem! (OBSERVAÇÃO, 25 ago. 2015)

Essas perguntas feitas pela professora tiveram como propósito sumarizar o conto por ela transmitido. Ela esperava que os alunos respondessem às perguntas para atribuir sentidos. Essas perguntas se referiam a uma das *estratégias de leitura* defendidas por Girotto e Souza (2010), baseadas em Harvey e Goudvis (2007).

Na estratégia conexão texto-leitor, o leitor e o ouvinte podem relembrar acontecimentos de sua vida e fazer relações da história com suas próprias vivências. (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Na situação observada, entre outras estratégias utilizadas por **SILMA (1º ANO)**, foi praticada a conexão texto-leitor. Nesse dia, iniciou a transmissão vocal da história *Macaquinho* (COELHO, 2012) e também desenvolveu situações com *estratégias de leitura*. *Macaquinho* conta a história de um macaco-filho que ia todos os dias à cama do pai que, não sabendo o motivo, perguntava todas as noites, por que ele passava a noite em sua cama. O filho, a cada dia que retornava, dizia que era por conta do frio, da fome, da vontade de fazer xixi, do medo e do berço apertado. O pai tentava resolver todas as situações, mas em poucos dias ele retornava à cama do pai. Um dia, com mais uma pergunta do pai, o macaquinho respondeu que era por conta da saudade que tinha dele. Depois disso, eles se

abraçaram e o pai passou a brincar e ter mais tempo com o filho, o que fez com que o macaquinho não precisasse dormir mais na cama do pai (COELHO, 2012).

A professora apresentou a capa, as informações bibliográficas e transmitiu vocalmente os enunciados com tom de voz diferenciado em determinados trechos da história que necessitavam de maior evidência. Durante a transmissão vocal e ao final dela, fez pausas para fazer perguntas aos alunos:

Professora SILMA (1º ANO) O que respondeu para o pai?

Aluno s/i. 1: Que sentia frio.

[...]

Professora SILMA (1º ANO): E as desculpas para ir para a cama do pai?

Aluno s/i. 1: É confortável.

Aluno s/i. 2: Eu não faço isso.

Aluno s/i. 3: E a mamãe?

Professora SILMA (1º ANO): Aqui fala um pouquinho de cada autor. Deixa eu explicar sobre esse autor que eu não o conheço.

[...]

Professora SILMA (1º ANO): O que fala a história?

Aluno s/i. 4: É um bebê que não deixa o pai dormir todas as noites.

Professora SILMA (1º ANO): Por que não deixa dormir?

Aluno s/i. 2: Porque ficava pulando.

Aluno G: Fala um pouco da história. O macaquinho não deixava o pai dormir.

Aluno s/i. 2: Ele inventava um monte de desculpa.

Aluno s/i. 1: Ele tinha saudade.

Professora SILMA (1º ANO): O que o pai resolveu fazer? O pai percebeu que o filho queria afeto?

Aluno s/i. 1: Falar a verdade.

Professora SILMA (1º ANO): Como assim?

Aluno s/i. 1: Ele falou que estava com saudade do pai.

[...]

Professora SILMA (1º ANO): A partir do momento que o macaquinho falou que estava com saudade, o que ele fez?

Aluno s/i. 1: Passou a ficar mais com ele.

Professora SILMA (1º ANO): E com vocês como faz? E com você aluno A? E na casa de vocês, o pai e a mamãe dão carinho?

Aluno s/i. 3: O meu pai não. Ele sai 5 horas e ai minha mãe chega...

Aluno s/i. 4: O meu pai vai buscar eu e buscar meu irmão [...]
(OBSERVAÇÃO, 27 ago.2015)

Nesse momento as crianças comentaram como é o contato delas com os pais. A professora finalizou com uma pergunta:

Professora SILMA (1º ANO): Então criança, todo mundo percebeu a mensagem da história?

Aluno A: Que ele queria passar mais tempo com o pai.(OBSERVAÇÃO, 27 ago.2015)

Ao transmitir vocalmente a história, ela trocou olhares com os alunos, utilizou diferentes tons de voz e estabeleceu um diálogo com eles a respeito da história de tal modo que, quando ela perguntou “E na casa de vocês, o pai e a mamãe dão carinho?”, os alunos responderam, fazendo essa relação da história com as situações que vivenciam no dia a dia. Entre outras perguntas, os alunos puderam sintetizar a história com as perguntas “O que fala a história?”, “Por que não deixa dormir?”, “O que o pai resolveu fazer?”, “O pai percebeu que o filho queria afeto?” e “A partir do momento em que o macaquinho falou que estava com saudade, o que ele fez?”.

Com base nessas perguntas, o mediador também ensina aos alunos estratégias que podem ser utilizadas por eles para que consigam dialogar com a história. De acordo com Solé (1998, p. 114),

Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível.

Solé (1998) afirma que na leitura é importante que haja interação do leitor com o texto escrito. Esse modo de interagir pode ser ensinado pelo mediador para que seja apropriado pelos alunos. Para Vigotski (1994 apud FARIA; MELLO, 2010, p. 58-59), o entorno cultural exerce influência constante no desenvolvimento da criança, porque,

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Para o autor, as aprendizagens dos conhecimentos desenvolvem-se inicialmente na interação com o outro, portanto, o professor, ao ensinar as estratégias de leitura, favorece a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, uma vez ao se apropriar desses conhecimentos poderá usá-los em situações realizadas individualmente.

Entre outras estratégias há a previsão, que “[...] é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. A previsão não é uma adivinhação responsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis.” (SMITH, 1999, p. 78). Na estratégia de conexão texto-texto defendida por Girotto e Souza (2010), o leitor relaciona um texto com outro, que pode ou não ser do mesmo gênero, ativando seu conhecimento a respeito deles (GIROTTTO; SOUZA, 2010). **SILMA (1º ANO)** usou essas estratégias quando fez a transmissão vocal de outra história que tinha relação com a que fora transmitida no dia

anterior. A história foi *Mamãe Bela, Mamãe Fera* (LAGARTA, 2010). Este livro conta a história de uma menina que observa que sua mãe tem vários jeitos e se pergunta por que sua mãe é ora boa e ora ruim, ora *lobismulher*, ora fada açucarada. Ao final do livro, a menina conclui que sua mãe é como as histórias dos contos de fadas (LAGARTA, 2010). Inicialmente a professora apresentou a ficha bibliográfica e fez perguntas relacionadas com o título da história.

Professora SILMA (1º ANO): O que será que quer dizer esse título *Mamãe bela, mamãe fera*?

Aluno s/i. 1: Uma é boazinha, outra é brava.

Aluno s/i. 2: Uma é bela e a outra é fera.

Aluno s/i. 3: Da bela e a fera.

Professora SILMA (1º ANO): Por que será que ela fica um pouco fera e um pouco bela?

Aluno s/i. 2: Quando ela fica fera é porque o filho fez travessura. Quando fica bela é porque fica um anjinho. (OBSERVAÇÃO, 28 ago. 2015)

As perguntas tinham o propósito de relacionar os fatos da história com o que as crianças conheciam e vivenciaram, a partir de título de um clássico dos contos de fadas. Novamente, há uma relação estabelecida entre texto e leitor. Após essas relações, a professora iniciou a transmissão vocal. Também apresentou as imagens e usou tom diferenciado em determinados trechos da história. Em outros momentos, alguns interrompiam a transmissão vocal para fazer comentários ou perguntas.

Aluno s/i. 1: Misturou lobisomem com mulher. (OBSERVAÇÃO, 28 ago. 2015)

A professora falou sobre o momento que a mãe virara fera e se tornara uma lobismulher, existindo uma fusão entre as palavras lobisomem e mulher. Em seguida prosseguiu com novas perguntas e recapitulação da história:

Professora SILMA (1º ANO): Por que será que a mamãe é conto de fada? Como termina conto de fada?

Aluno s/i. 2: Porque a mamãe é mentira.

Professora SILMA (1º ANO): Quando eu conto contos de fada, como termina a história?

Aluno s/i. 3: Felizes para sempre.

Professora SILMA (1º ANO): E por que essa mamãe é feliz para sempre?

Aluno s/i. 3: Porque é boa.

Professora SILMA (1º ANO): Porque a mamãe quando termina, sempre tem um final feliz.

[...]

Professora SILMA (1º ANO): Ontem a história do *Macaquinho*, como terminou?

Aluno s/i. 4: O pai macaquinho terminou brincando.(OBSERVAÇÃO, 28 ago. 2015)

Nos trechos acima destacados, os alunos fizeram previsão do que trataria a história com base em seus conhecimentos a respeito do conceito de bela e fera, conforme apontam os trechos “Porque a mamãe é mentira”, “Felizes para sempre” e “Porque a mamãe quando termina, sempre tem um final feliz”. É importante evidenciar que a afirmação “Porque a mamãe quando termina, sempre tem um final feliz”, dada pela professora, não é uma explicação clara para o entendimento dos alunos e para os adultos. É possível notar também que novamente os alunos relacionaram a história com seus conhecimentos e experiências para dar mais sentido à transmissão vocal. A professora, além de utilizar das estratégias, verificou o que eles sabiam sobre as características dos contos de fadas e as relacionou com a história. Além disso, fez ligações com a que fora lida no dia anterior, que também tratava da relação de pais e filhos. Quando propôs levantamento de hipóteses com base no título, ela insistiu que os alunos dissessem o que sabiam sobre o que seria transmitido, “[...] trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele [...]” (SOLÉ, 1998, p. 91). Solé (1998 p. 109) também afirma que “[...] é bom que os alunos reflitam sobre esses títulos, pois eles lhes dão a oportunidade não só de saber o que sabem, mas também aquilo que não conhecem, permitindo que orientem a atividade de leitura.” Dessa forma, ao dialogar com as crianças sobre o título, a professora amplia o olhar delas sobre o que será dito. Para Geraldi (2015, p. 71),

A compreensão [...] é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc.

Portanto, para a compreensão da história, há a necessidade de se levar em consideração outras informações. Quando perguntou sobre o título, ela tentou levantar essas outras informações que os alunos já tinham e para que eles entrassem na história, indo além do que seria transmitido, com conhecimentos mais específicos que os auxiliariam a entender os fatos narrados.

Já se discutiu nessa dissertação sobre a leitura silenciosa. Ao contrário do que se expôs até o momento nessa seção, Vygotski (1995) afirma que os melhores caminhos para a compreensão são pela leitura silenciosa porque, apesar de existirem crenças de que é pela leitura com menor velocidade que se compreende melhor, “[...] a compreensão ganha com a

leitura rápida, já que os vários processos são realizados com diferentes velocidades e a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo de leitura mais rápida.”⁹ (VYGOTSKI, 1995, p. 198). Para o autor, a leitura vocalizada é a mais lenta, porque há um intervalo entre a captação visual e a emissão do som. Na leitura silenciosa não há esse intervalo, há apenas a percepção dos olhos que permite a leitura (VYGOTSKI, 1995). Nessas condições, a atenção do leitor pode estar voltada aos sentidos do texto. É importante destacar que não se trata de menosprezar os outros modos de ler, no entanto, para se ensinar os atos de leitura, a condição fundamental é o silêncio. No material do Programa, propõe-se que a primeira leitura seja a do professor, mas a que deveria ser é a silenciosa do aluno, para que aprenda a ler, e em seguida se faça o trabalho com discussões, questionamentos e modelização do professor. Desse modo ele poderá tirar dúvidas de como pronunciar ou obedecer à pontuação.

Ao dialogar com o título da história, a professora desenvolveu a estratégia de previsão defendida por Smith (1999). Com a previsão, o leitor reduz alternativas diante das ambiguidades presentes na língua escrita para encontrar sentido e compreender o texto ou, no caso observado, a transmissão vocal da história. A professora também desenvolveu situações de relação do livro transmitido nesse dia com outro lido no dia anterior quando perguntou: “Ontem a história do *Macaquinho*, como terminou?” No caso observado, ambos os textos trataram da relação de pais e filhos. Por isso ela explorou essas situações, desenvolvendo a relação texto-leitor, ao relacionar tudo isso com o cotidiano deles.

Uma prática comum da professora ao transmitir vocalmente os enunciados de uma história é a de apresentar as imagens do livro aos alunos. Bajard (2007, p. 36-37) afirma que:

Como a imagem do álbum é suporte da narrativa, cabe ao mediador de leitura apresentar a integralidade da obra, ou seja, suas duas matérias visíveis, tanto a ilustração quanto o texto gráfico, este ainda não acessível. Além disso, cabe também ao mediador transmitir a literalidade das palavras, sem adular a obra artística com falas alheias a ela.

Dessa maneira, as imagens apresentadas ajudam o leitor a compreender outras linguagens, que pode não ser acessível quando há um locutor, uma vez que cabe a ele apresentá-las ou não. As imagens podem ser diferentes conforme o livro: podem representar o que está escrito, sem acrescentar nenhuma informação, ou podem complementar o texto. Quando representam o que está escrito, elas dificilmente ajudam o leitor, uma vez que ele já

⁹ Trecho original da citação: “[...] a comprensión sale ganando con la lectura rápida ya que los diversos procesos se realizan con diversa rapidez y la velocidad de comprensión corresponde a un ritmo de lectura más rápida.”(VYGOTSKI, 1995, p. 198)

escutou o que está representado. Quando complementam o texto, ajudam o leitor a desenvolver novas situações imaginativas.

É comum os alunos pedirem para que os professores repitam determinada história. Também se verifica que os professores fazem essa repetição, com algumas intenções. Para Bajard (2007, p. 61), “A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico em uma transmissão singular, sempre nova.” Portanto, embora a história seja a mesma, as possibilidades de trabalho podem ser diferenciadas e as estratégias podem ampliar os conhecimentos dos alunos, mesmo sendo uma história conhecida pela turma. **SILMA (1º ANO)**, ao transmitir *A história da Lesma* (ROBB; STRINGLE, 2003) demonstra isso. Nessa história, há uma lesma que adora verduras e não podia ver algo verde que sentia vontade de comer. Ao tentar comer tudo que era verde, encontrou problemas com um sapato com mau cheiro, um grilo, um sapo e a verdura de uma menina, porque ela jogou a lesma no fundo da lata de lixo, onde guardavam a comida dos bichos. O fazendeiro decidiu contratar a lesma para comer os insetos de seu feijão. Ela comeu todos os pulgões. O fazendeiro a pagou com dólares, que também foram comidos pela lesma (ROBB; STRINGLE, 2003). Antes de iniciar a transmissão vocal, a professora fez perguntas e relações com a leitura realizada anteriormente para a turma e o motivo pelo qual ela faria uma nova leitura.

Professora SILMA (1º ANO): Lembram-se dessa história? Quem será que descobre por que eu trouxe ela?

Aluno G: Porque está falando de jardim.

Aluno s/i. 1: É porque estamos falando de plantas.

Aluno s/i. 2: E também porque estamos falando de natureza.

Professora SILMA (1º ANO): Hoje eu trouxe mais uma historinha de um bichinho que vive lá. (OBSERVAÇÃO, 9 set. 2015)

Ela passou as informações da ficha bibliográfica, transmitiu vocalmente a história com tom de voz diferenciado e fez perguntas.

Professora SILMA (1º ANO): Quando fala do que a lesma gosta?

Aluno s/i. 1: Tudo que era verde.

Aluno s/i. 2: A lua não é verde.

Professora SILMA (1º ANO): O que eu falei que é verde? O que fica grudadinho e temos que tomar cuidado para não cair?

Aluno s/i. 3: É uma gosma.

Professora SILMA (1º ANO): Limo.

Aluno s/i. 3: Limão?

Aluno A: Uma gosma?

Professora SILMA (1º ANO): Uma gosma que fica na água ou na pedra e quando a gente anda pelas pedras temos que tomar cuidado para não escorregar.

Professora SILMA (1º ANO): O que é um pulgão?

Aluno s/i. 1: Um bichinho que come plantas.

Professora SILMA (1º ANO): Isso mesmo, um bichinho que come planta.

Professora SILMA (1º ANO): Então olha só, essa historinha...

Aluno A: Conta tudo de novo?

Professora SILMA (1º ANO): Você gostou?

Aluno A: Sim.

Professora SILMA (1º ANO): Essa lesma aqui gostava de tudo que era...?

Aluno s/i. 4: Verde.

Professora SILMA (1º ANO): A gente quando tem um bichinho no nosso jardim, devemos matar?

Aluno 4: Não.

Aluno s/i. 1: Sim.

Professora SILMA (1º ANO): Por que sim?

Aluno s/i. 1: Porque ela come.

Professora SILMA (1º ANO): Por que não?

Aluno s/i. 4: Porque ela é um bichinho da natureza e se avançarmos ela avança na gente.

Professora: A gente pode matar?

Aluno s/i. 4: Não.

Aluno s/i. 1: Sim.

Professora SILMA (1º ANO): Tadinha, não podemos matar. Se acharmos uma taturana, nós matamos?

Aluno s/i. 4: Não.

Professora SILMA (1º ANO): Quando eu achei uma, nós jogamos na fazenda lembra? Se matarmos todos o que irá acontecer?

Aluno s/i. 1: Mas [...]

Aluno s/i. 2: Mas ela ataca a gente?

Professora: Se nós não mexermos, não.

Aluno s/i. 2: E se for um bicho venenoso?

Professora SILMA (1º ANO): Aí tem que matar ou pegar com alguma coisa e deixar em outro lugar. (OBSERVAÇÃO, 9 set. 2015)

A professora fez os alunos refletirem sobre o motivo de ela repetir a história. Os alunos relacionaram as atividades com as desenvolvidas no material do *Programa Ler e Escrever* que tratava dos animais de jardim. Para eles, a leitura de uma história mais de uma vez é agradável, uma vez que confirma fatos que elas já esperavam (GERALDI, 2015). A história foi apresentada em outra situação, mas a transmissão vocal é única, portanto, embora o texto seja o mesmo, a professora pode explorá-lo de diferentes maneiras e dar mais sentido a ele, uma vez que agora ela apresentara uma relação com as atividades que os alunos estavam desenvolvendo. Também ampliou os conhecimentos deles, quando conversaram sobre limo e pulgão. Para ampliar esses conhecimentos, ela primeiramente perguntou se os alunos conheciam o sentido das palavras. Os alunos arriscaram-se a dizer o que sabiam, possivelmente na relação e no contexto do que foi transmitido pela professora. Em seguida, quando ela perguntou “A gente quando tem um bichinho no nosso jardim, devemos matar?”,

eles dialogaram a respeito de matar ou não os animais, recapitulando o que fora tratado na história.

Pode-se perceber claramente a diferença da exploração da história em situações em que **SILMA (1º ANO)** fez a leitura prévia e quando não a fez, antes de lê-la em voz alta. Quando ela não conhecia a história, apontava claramente que não a conhecia e por isso, não conseguia desenvolver bem o seu trabalho pedagógico. O mesmo aconteceu com **JÚLIA (2ª ANO)**, que não conseguia desenvolver a transmissão vocal, talvez por desconhecer a história.

No caso de **JÚLIA (2ª ANO)**, não é possível definir o que ela realizava como sendo transmissão vocal, não pelo fato de ela aceitar as sugestões dos alunos, mas pelo fato de ela, como acontecera com **ROSA (3º ANO)**, não trocar olhares, criar performances ou utilizar diferentes linguagens. O que **JÚLIA (2ª ANO)** fez foi apenas relacionar grafemas e fonemas para que os alunos tivessem acesso ao escrito.

O *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*- Professor 3º ano orientava os professores a fazerem a transmissão vocal. É importante destacar que o material coloca como sugestão a leitura em voz alta, mas é uma questão apenas referencial, porque a defendida neste trabalho é o termo transmissão vocal, como preceitua Bajard, (2005) ao afirmar que o conceito de leitura em voz alta leva em consideração a atividade de emissão, mas a definição de leitura é uma atividade de recepção, portanto, a definição não é bem colocada.

Na atividade “LEITURA E ANÁLISE COLETIVA DO CONTO – “OS TRÊS CABRITINHOS”, que tem por objetivo “Conhecer uma nova história a partir da leitura feita pelo professor.” e “Observar os recursos linguísticos utilizados pelo autor.”, o documento recomenda que

- Antes da aula, prepare sua leitura em voz alta do texto sugerido.
- Explique que você lerá o primeiro conto do projeto de reescrita de contos. Por isso, é importante que fiquem atentos à história.
- Informe o nome do autor que escreveu a história e, se for o caso, lembre outros contos conhecidos da turma, que também foram escritos por ele. Caso tenha o livro com esse texto na sala de leitura da escola, mostre-o aos alunos e leia-o no próprio portador.
- Faça a primeira leitura com o objetivo de que conheçam a história.
- Após a primeira leitura, peça aos alunos que comentem a história e indiquem partes que tenham gostado ou elementos que não agradaram. É importante que tenham oportunidade de manifestar sua opinião e o que compreenderam da história. Ao fazer isso, os alunos estão aprendendo a colocar-se perante o texto e assumir uma postura crítica, importante aprendizado na formação de um leitor.
- Em seguida, faça nova leitura. A atividade tornar-se-á enriquecida se você puder projetar cada parágrafo para juntos fazerem a análise. Dessa vez, chame a atenção dos alunos para os recursos utilizados pelo autor para, além

de simplesmente ler e contar a história, torná-la mais bela e envolver os leitores.

Nessas orientações e objetivos recomenda-se a análise dos trechos da história, mas o material já aponta quais os trechos merecem destaques:

Figura 30: Imagem do *Guia de Planejamento e Orientações didáticas-Professor 3º ano do livro didático do Programa Ler e Escrever*

Os três cabritinhos
(*The Three Billy Goats Gruff*), de Peter Christen Asbjornsen
versão de Gudrun Thome-Thomsen

Era uma vez três cabritinhos travessos que costumavam pastar numa colina onde havia um capim bem verdinho. Para se chegar lá, porém, tinham que atravessar uma ponte embaixo da qual morava uma bruxa terrível e horrorosa, que tinha um nariz curvo e comprido e uns olhos enormes, bem arregalados.

Orientações para análise

O autor apresenta os personagens do conto: os três cabritinhos. No entanto, para que os leitores conheçam melhor esses personagens, utiliza a palavra TRAVESSOS.

Ao referir-se ao capim, usa a expressão BEM VERDINHO, o que permite ao leitor imaginar o quanto era apetitoso esse capim.

A bruxa, para que tenhamos a exata medida do quanto era malvada, é descrita como TERRÍVEL E HORROROSA. Além desses adjetivos, o autor capricha, também, ao descrevê-la: tinha um nariz curvo e comprido e uns olhos enormes, bem arregalados. Por que será que se preocupa em descrever a bruxa? Essa descrição não é importante para que se compreenda a história. Entretanto, permite que os leitores imaginem a bruxa, tenham uma ideia mais clara de que se trata de uma personagem perigosa, e isso dá mais vida à narrativa.

Essas palavras não servem para que se saiba o que ocorreu, mas permitem que o leitor imagine melhor, sinta-se envolvido pelo drama que ocorrerá aos pobres cabritinhos, pois terão que enfrentar uma bruxa amedrontadora.

Um dia, quando o sol já se ia escondendo, lá foram os cabritinhos travessos pastar. Na frente, vinha o cabritinho mais novo atravessando a ponte: Trip, trap, trip, trap...

Orientações para análise

Para localizar o leitor, o escritor utiliza um marcador temporal (UM DIA). Porém, complementa essa informação: QUANDO O SOL JÁ SE IA ESCONDENDO. Poderia resumir essa informação dizendo NO FIM DA TARDE. Ele escolhe as palavras para que o leitor não apenas compreenda em que momento do dia acontece o evento que vai narrar, mas busca dizer isso de forma poética, pois isso torna o conto mais envolvente e encantador.

- Quem está caminhando sobre a minha ponte? — rosnou a megera.
- Sou eu, o cabritinho caçula. Vou pastar lá na colina para ficar bem gordinho — disse o menor de todos, com um fiozinho de voz.
- Espera aí que já vou te devorar — respondeu a bruxa.
- Oh, não, por favor! Eu sou tão magrinho — disse o caçula. — Espere um pouco, que já vem aí o meu irmão mais velho, ele é muito maior do que eu.

Orientações para análise

Nesse trecho, é evidente que o escritor escolhe um vocabulário rebuscado para se expressar. Algumas dessas palavras tomam dramáticas algumas ações simples e cotidianas. Veja alguns exemplos:

Em vez de dizer:

— Quem está caminhando sobre a minha ponte? — disse a bruxa. O autor escreve:

— Quem está caminhando sobre a minha ponte? — ROSNOU A MEGERA.

Em vez de dizer que o cabritinho tinha uma voz fraca, o autor escreve que ele tinha UM FIOZINHO DE VOZ.

Em vez de dizer que a bruxa ia comer o cabritinho, ele escreve: ESPERA AÍ QUE JÁ VOU TE DEVORAR!

Ouvindo isso, a bruxa resolveu esperar o outro cabritinho. *Trip, trap, trip, trap...*

- Quem está passando na minha ponte?
- Sou eu, o segundo cabritinho. Vou pastar lá na colina, para engordar um pouco.
- Espera aí, já vou te comer.
- Por favor, dona bruxa, deixe-me passar.
Lá vem vindo o meu irmão mais velho.
Ele é muito maior do que eu.
- A bruxa ficou esperando. *Trip, trap, trip, trap...*
- Quem está passando aí na minha ponte?
- Sou eu, o maior dos cabritos.



— Espera aí, vou te comer todo de uma vez.

Mas, dessa vez a resposta foi bem diferente: — Venha, que sou bem valente! De bruxas não temo o berro. Pra isso, tenho bons dentes. E chifres que são de ferro!



Orientações para análise

Nesse trecho, chama a atenção o modo como o cabrito responde: toda a fala indica quanto é forte e corajoso: para isso utiliza o adjetivo VALENTE e descreve algumas de suas armas para enfrentar a bruxa: BONS DENTES e CHIFRES QUE SÃO DE FERRO.

É claro que seus chifres não são de ferro. O autor, para descrever os chifres, usa uma metáfora: "são tão fortes que parecem de ferro". O uso de figuras de linguagem como essa é um recurso para que o cabrito mostre à bruxa quanto é forte e corajoso. O uso de metáforas não se destina a enganar o leitor: por meio de um jogo de palavras, o autor cria um efeito, nesse caso ele exagera, enfatiza a força dos chifres do cabrito.

A bruxa tentou agarrar o cabrito, mas ele não perdeu tempo: avançou sobre ela, empurrou-a com os chifres e atirou-a dentro do rio que passava embaixo da ponte. Depois, calmamente, foi reunir-se aos irmãos, no pasto da colina. Os três cabritinhos engordaram tanto, que mal puderam voltar para casa. Quanto à bruxa, nunca mais se ouviu falar nela.

Fonte: *O mundo da criança – histórias de fadas* (vol. 3), 1949, Ed. Delta.

Orientações para análise

Os recursos utilizados nesse conto para evitar a repetição excessiva da palavra rei foram:

Uso de pronomes: ELE e LHE. Uso de sinônimos: MAJESTADE

Omissão da palavra rei, escreveu: MANDOU, GRITOU ou ORDENOU em vez de O REI MANDOU, O REI GRITOU ou O REI ORDENOU.

Fonte: São Paulo (2014f)

As imagens apresentadas revelam que o material indica como deve ser o trabalho do professor com a história, entretanto, sabe-se que a transmissão vocal realiza-se após a leitura

do professor que, ao se apropriar da narrativa, faz a sua transmissão vocal para os alunos. Nas palavras de Bajard (2002, p. 99), “A leitura, atividade de recepção, visa à elaboração de sentido, produto de uma interação entre um leitor e um texto.” Portanto, na leitura, o leitor atribui sentido ao escrito conforme haja a interação com as ideias contidas no texto. Ao se considerar que para a aprendizagem não há a apenas a relação do indivíduo com o objeto de estudo, mas também com o *outro*, também se considera a interação do leitor com o autor do texto, aquele que está por de trás das ideias do texto, que faz a intermediação do sujeito com o objeto de conhecimento, uma vez que é sujeito com maior conhecimento que orienta e que utiliza os elementos mediadores para que o aluno possa trabalhar com o objeto de estudo e, por meio dessa intermediação, construir o sentido do texto. Bajard (2002, p. 98-99) ainda afirma que “De fato, a fonte da enunciação reside no livro para a transmissão e na boca para a ‘contação’. [...]. De fato, ao improvisar o texto, o contador pode levar em conta as reações dos ouvintes e responder às intervenções, exclamações, perguntas das crianças.” Dessa maneira, não haveria necessidade de o *Guia* propor como desenvolver a situação de transmissão vocal e quais as partes da história deverão receber destaque, uma vez que isso deve ser estabelecido na relação do leitor com o texto e, posteriormente, na relação do transmissor com os ouvintes.

No *Guia de Planejamento* há algumas recomendações de leituras realizadas pelos professores para os alunos. Esse documento recomenda que

A leitura diária [...] deverá ser de textos que necessitam da mediação do professor para que os alunos a desfrutem plenamente. Estudos sobre leitura demonstram surpreendentemente que, ao lermos, utilizamos muito mais os conhecimentos que estão fora do texto (sobre a linguagem literária, o gênero, sua estrutura, o portador e mesmo o conteúdo) do que aqueles que estão no papel (as palavras ou as letras). Ou seja, ao ler para os alunos, o professor pode oferecer experiências com esses aspectos extratexto, que são fundamentais na construção de suas competências enquanto leitores. (SÃO PAULO, 2014f, p. 197)

Dessa forma, pode-se compreender que no documento há a valorização não apenas do conteúdo, mas também das características do texto. Apesar disso, é importante destacar que o material constantemente propõe que seja o professor o primeiro a transmitir o texto aos alunos. Para Arena (2009a, p. 6-7) “A locução, como uma manifestação reconhecida e com uma estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade pós-leitura, em vez de ocupar o lugar central, na tradição escolar, das ações de ensinar a ler.” A função que a locução tem não é a mesma que a da leitura, aquela silenciosa, realizada pelo aluno e já definida nessa dissertação. Portanto, “[...] ensinar a fazer locução, isto é, ensinar a ler para os outros, não é ensinar a ler.” (ARENA, 2009a, p. 7).

Em outro trecho, verificam-se outras recomendações:

Nos momentos de leitura do professor, é importante compartilhar com os alunos alguns comportamentos de leitor:

- Apresentar, brevemente, o gênero textual que lerá (lenda, conto de assombração, conto de fadas, poema): “Hoje vou ler um poema”, “Este é um livro de contos de assombração”, etc.
- Fazer comentários em relação ao estilo do autor: humorístico, poético, romântico, etc.
- Recomendar ou relembrar outros textos do mesmo gênero ou autor.
- Explicitar os recursos que o autor utilizou para provocar no leitor medo, suspense, humor ou paixão, etc.

E a qualidade literária? Se pretendemos ajudar a tecer comentários sobre os textos em relação à linguagem que se escreve e aos recursos discursivos, não dá para ler qualquer história, mas somente as melhores! (SÃO PAULO, 2014e, p. 60-61)

Nessas recomendações, não se desconsidera a necessidade de trabalhar com o gênero, conforme se discutiu aqui a sua relevância, mas esse tipo de trabalho não ocorreu nas práticas de ensino dos professores. Durante as transmissões vocais ou as vocalizações realizadas pelas professoras não havia essa preocupação. O trabalho com o estilo do autor, estilos utilizados na escrita para ressaltar determinados trechos ou recomendações de outros livros escritos pelo mesmo autor, também não foram observados. Isso evidencia que o material não influenciou as práticas das professoras.

Nas orientações sobre o que seria uma transmissão vocal do professor, o documento afirma:

- Ao planejar o momento de leitura, selecione, para comentar, as passagens que lembram outras histórias/personagens, aquelas que despertam sentimentos fortes (medo, alegria, tristeza) ou, então, aquelas que lembram acontecimentos recentes da sua vida ou do dia a dia do grupo e, também, passagens que encantam pela beleza de sua construção.
- Informe os alunos sobre o texto que será lido, antecipando parte da trama da história, seus personagens, o local onde ela se passa – como se fosse um anúncio da próxima novela. Isso os ajuda a se interessarem pela leitura e fornece elementos para que eles antecipem o conteúdo do texto e se situem durante a leitura. Para tanto, é preciso ler o livro antes, informar-se sobre seu autor/ilustrador, selecionar aquilo que se pretende destacar etc.
- Faça comentários sobre a trama e seus personagens e convide os alunos a falar também. Caso a conversa se estenda e a leitura fique dispersa, leia novamente o texto (no mesmo dia ou em outra ocasião).
- Mostre também algumas ilustrações, ressaltando a relação entre elas e o texto.
- Compartilhe com o grupo por que você gostou da história, pergunte do que eles mais gostaram, compare com outras histórias lidas ou já conhecidas do grupo, releia alguns trechos, retome ilustrações etc. Lembre-se: um dos

objetivos da leitura diária de textos literários é que os alunos aprendam que a leitura é uma fonte de entretenimento e prazer. (2014f, 198-199)

Neste trecho, o documento sugere o uso de algumas estratégias de leitura, como as relações entre texto-texto, texto-leitor, defendidas por Girotto e Souza (2010). As estratégias utilizadas pelas professoras, em alguns dos momentos de transmissão vocal ou vocalização, estão relacionadas com essas postas no documento e também variaram com outras propostas. Novamente, isso indica que a professora procura utilizar aquelas em que ela acredita, que condizem com as experiências que ela adquiriu.

O documento ainda comenta acerca de comportamentos do professor, porque a leitura também envolve “[...] determinada atitude, uma forma de lidar com as páginas. Lê-se em determinado sentido (da esquerda para a direita, de cima para baixo), as palavras são ditas a partir de determinado jogo de olhar, pensamento e voz, sempre as mesmas [...]” Outra orientação disponível se refere à seleção de livros com linguagem enriquecida. No trecho do documento do primeiro ano há a seguinte proposição:

Ao selecionar os livros que serão lidos, é importante que você tenha em mente que, para aproximar as crianças da literatura, o mais importante é buscar boas histórias, que além de contarem com um bom enredo (são engraçadas, misteriosas ou líricas), estão escritas de maneira interessante. É preciso evitar os textos em que a linguagem é empobrecida, pois é lidando com um vocabulário mais rico que as crianças realmente ampliarão suas possibilidades linguísticas. (SÃO PAULO, 2014c, p. 44)

No documento do segundo ano, estabelece-se uma relação da leitura com sucesso e a escolha da história. Para a seleção de uma boa história, recomenda o manual, não é necessariamente a mais curta e farta em ilustrações, mas o que determinará a sua qualidade é a trama. Como sugestão para o primeiro semestre, propõe a leitura de contos tradicionais, a recusa de adaptações, e aponta sugestões (SÃO PAULO, 2014e).

Sobre a seleção dos livros, no documento do terceiro ano, sugere que o professor selecione a leitura de livros que os alunos não leriam sozinhos, com trama estruturada, com personagens interessantes, linguagem diferente da que se utiliza no cotidiano, e que não tenham lição de moral (SÃO PAULO, 2014f).

O material do primeiro ano reafirma que, além da seleção de livros com linguagem enriquecida, faz-se necessário que o professor faça uma leitura prévia uma vez que, dessa maneira, seria possível garantir que a seleção realizada apresentasse ótima qualidade em relação ao enredo.

Por fim, a atividade cumprirá seus objetivos se a **escolha dos livros** for, antes de tudo, uma escolha em que se considere a **qualidade** do texto. A leitura prévia do professor também garante que tal critério se cumpra. É comum, buscando contemplar as escolhas dos alunos, priorizar livros escolhidos pelas crianças, inclusive aqueles que são trazidos de casa. Corre-se aí o risco de propor livros de pouca qualidade literária, em que a temática ou o modo como o texto é construído não é o mais adequado. Se o professor quiser, em alguns momentos, realizar tais encaminhamentos, é importante que, pelo menos, avalie, antes do momento de ler, se o livro trazido é realmente indicado para ser compartilhado entre todos. Não se deve, porém, esquecer que a responsabilidade pelo repertório de histórias conhecidas pelos alunos é do professor. (SÃO PAULO, 2014c, p. 46, grifos do autor).

No caso do documento do segundo ano, a leitura prévia está relacionada com o que o professor precisa conhecer previamente da história e do autor para que possa melhor apresentá-la aos alunos. (SÃO PAULO, 2014e). Por essa razão, é preciso planejar os momentos com a leitura do livro, antes mesmo de oferecê-lo, para que possa conhecê-lo. Muitos alunos trazem um livro para o professor fazer a transmissão vocal para a turma. Porém, ao aceitar essa condição, o professor estará submetido às dificuldades da situação, por nada ter sido planejado. De acordo com Bajard (2007), é necessário que o professor faça uma prévia leitura por meio da qual atribua sentidos do texto, para se libertar das letras das palavras diante de seus olhos. Esse tipo de atividade será discutido posteriormente nessa dissertação, utilizando situações reais desenvolvidas na escola observada.

O *Guia* do primeiro ano também aborda a importância do planejamento das atividades. De acordo com o documento,

Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (SÃO PAULO, 2014d, p. 19)

Dessa maneira, é possível observar as orientações destinadas ao professor para que proponha diversidade de situações planejadas aos alunos, de modo que as atividades não sejam apenas disponibilizadas sem que o professor saiba o que pretende fazer com elas. O *Guia* orienta o professor a criar situações que possibilitem ao aluno elaborar pensamento crítico e investigativo. Por esse motivo, deve realizar trabalho intencional. (SÃO PAULO, 2014d). Esse trabalho pode ser realizado, de acordo com o *Guia*, por meio das estratégias de leitura. As propostas disponibilizadas orientam o professor a antecipar o que está escrito em

um texto, para acionar seus conhecimentos e informações prévias (SÃO PAULO, 2014d). As estratégias, de acordo com o documento, são importantes para os alunos que não leem convencionalmente, portanto, as atividades de leitura devem proporcionar situações que ensinem essas estratégias como apoio para a construção de sentidos (SÃO PAULO, 2014e)

Ainda que o material proponha situações significativas com a utilização das estratégias, planejamento das atividades, utilização diversos gêneros discursivos com linguagem enriquecida e afirme que “[...] a escrita não é vista como um código que deve ser decifrado.” (SÃO PAULO, 2014c, p. 19), ou que não é pela leitura em voz alta que a criança compreenderá o texto (SÃO PAULO, 2014d), é possível observar contradições, quando se visualizam orientações para práticas tradicionais de oralização do texto. Nessas orientações, o documento propõe que os professores leiam para os alunos diariamente, afirmando que “É pela voz de um professor que as crianças se transportam ao mundo mágico da literatura [...]” (SÃO PAULO, 2014d, p. 40). Também revela algumas das características necessárias para o que seja considerada uma boa leitura. De acordo com o *Guia*, “Para garantir o bom envolvimento dos alunos, é preciso que a leitura do professor seja uma boa leitura, em que o tom de voz, a postura e o ritmo contribuam para dar vida ao texto.” (SÃO PAULO, 2014d, p. 46). Assim, ensina-se que o modelo de compartilhamento de leitura é aquele que apresenta melhor entonação e o que se compreende por esse compartilhamento está relacionado com as formas de pronúncia do texto. Nesse caso, se o objetivo da proposta é o de ensinar a ler, não se ensina a fazer isso, mas se a intenção era que o aluno aprendesse a compartilhar a leitura, o tom de voz e o acesso à literatura pela voz do professor podem ser caminhos a serem seguidos.

Para Vigotski (2010) o entorno cultural exerce influência constante no desenvolvimento da criança, pois ela se apropriará das formas presentes no seu universo, na presença de uma forma ideal. Se o professor, na sua rotina escolar, desenvolve apenas momentos de oralização, a criança se apropriará desses procedimentos e compreenderá que para ler é necessário verbalizar, mas se o professor praticar situações significativas em que há o interesse pelo sentido e a utilização das estratégias, ela também se apropriará delas. Assim, ao professor cabe trabalhar com a forma mais apropriada a fim de contribuir positivamente para o desenvolvimento geral da criança, ampliando o seu acervo cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os dados apresentados até o momento revelam a importância de ler ou contar histórias para a formação dos alunos. Ao tratar disso, Bajard (2007, p. 42) destaca a importância dessa atividade para os que estão economicamente marginalizados:

Se o papel da ficção é tão relevante no desenvolvimento de qualquer ser humano, as crianças de meios carentes, sem livros em casa, têm necessidade, além da escuta das histórias contadas, de encontrar a literatura infantil fora da família. Nesse ponto preciso pode intervir a figura de um adulto que substitui a família e apadrinha a iniciação à cultura letrada, como veremos adiante.

Na escola observada, havia casos de alunos com menores condições financeiras. Para estes, a leitura realizada pelo professor era, possivelmente, um dos poucos contatos com a literatura que eles tinham. Para esses alunos, o professor era quem possibilitava esse acesso e contribuía para ampliar culturalmente os seus conhecimentos. Além disso, quando as crianças têm a oportunidade de escutar histórias, elas se enriquecem culturalmente e “[...] se acostumam com a linguagem empregada nelas e não acham as histórias estranhas quando começam a lê-las sozinhas.” (SMITH, 1999, p. 116). Portanto, elas passam a ver e a ter maior contato com o universo da escrita e ampliar seus conhecimentos sobre as características de cada gênero e os modos de lê-los.

Nos casos observados, os professores utilizaram a transmissão vocal ou a vocalização de histórias. Nos casos de vocalização de histórias, “O mediador que não usa o olhar não aproveita plenamente a comunicação ‘ao vivo’. Ele se ausenta da transmissão vocal, como acontece no rádio. Ao contrário, o locutor que conhece o texto de cor, por estar liberado do resgate, dedica plenamente o olhar e a gestualidade à comunicação.” (BAJARD, 2007, p. 54). Dessa forma, quando o professor não conhece o texto, apresenta os mesmos comportamentos dos locutores de rádios, quando fazem a transmissão vocal, mas não observam as reações dos ouvintes. O segundo caso faz referência à transmissão vocal que aparenta apresentar melhores fatores para a compreensão da história por parte dos alunos, uma vez que as outras linguagens utilizadas ajudam o aluno a ter interesse por aquilo que é transmitido e participe dos momentos de transmissão vocal, ao contrário da vocalização em que o ouvinte apenas escuta o locutor vocalizar palavras e dificilmente encontrará sentido naquilo que é vocalizado.

Esse contato dos alunos com as histórias pode desenvolver comportamentos de leitores e motivá-los, porque “O prazer vivido através das histórias escritas talvez possa suscitar o desejo de conquistar as habilidades que abrem as portas das narrativas, prescindindo de um mediador. Estamos falando da capacidade de ler.” (BAJARD, 2007, p. 62). O aluno enriquece-se com o que é transmitido pelo professor e aprende comportamentos que o ajudarão na sua formação de leitor. O mediador, quando se utiliza das *estratégias de leitura*, as ensina para os alunos, que irão delas se apropriar e poderão adaptá-las, conforme acharem

conveniente. Portanto, esse contato com a transmissão vocal e com o ensino dos atos de leitura pode trazer resultados positivos para o enriquecimento e o desenvolvimento dos atos praticados pelos alunos.

A seção discutiu como a transmissão vocal ou a vocalização se encontra na escola. Em determinados momentos, os professores não planejam as atividades de transmissão vocal, encarregando-se de apenas vocalizar o texto para os alunos, porque também realizam atos que não envolvem as trocas de olhares com os leitores para verificar as suas reações e não têm modulações nas vozes e gestos, mas apenas os observam para garantir o êxito da boa vocalização. Apesar disso, também há professores que preparam esses momentos, realizando a transmissão vocal e ensinando aos alunos comportamentos que eles deverão ter quando realizarem seus atos de leitura. As discussões da próxima seção apresentarão outras atividades também muito realizadas nas escolas: as tarefas e avaliações.

7. TAREFAS E AVALIAÇÕES DE LEITURA NA SALA DE AULA

Na seção anterior discuti a transmissão vocal ou a vocalização de histórias feitas pelas professoras em sala de aula. Esta seção discutirá outras atividades, duas das quais muito comuns nas escolas, as tarefas e as avaliações, e os resultados que elas trazem para a formação dos alunos leitores.

Prática comum como atividade escolar é a realização da tarefa escolar. Ela é vista como uma atividade complementar para o desenvolvimento dos alunos, porque eles têm a oportunidade de aprofundar e de consolidar seus conhecimentos. Além disso, podem contar com a ajuda dos pais na resolução dessas atividades para superar situações de dificuldade ou falhas que se desenvolveram no momento em que o professor as ensinou. Entretanto, nem sempre trazem resultados para a formação dos sujeitos. Para Capelletti (1983 apud NOGUEIRA, 2002, p. 21), “A lição tende a ser um trabalho repetitivo que em lugar de criar um hábito de trabalho intelectual na criança tende a afastá-la dele.” Portanto, quando desenvolvidas de modo técnico e sem reflexão, como uma forma de preencher o tempo da criança, ou como uma forma de punição pelo mau comportamento na sala de aula, pode não ser significativa aos alunos, ou pode ter um sentido negativo para eles.


Há situações também em que elas são desenvolvidas, mas não exigem reflexão do aluno, razão porque se pode colocar em dúvida a eficácia desse tipo de atividade. Na situação a seguir, pode-se verificar que a tarefa proposta pela professora não exigia que o aluno conhecesse a história. Quando perguntei sobre situações do texto, a aluna também afirmou que não sabia, o que constata que ela não soubera dialogar com ele. (OBSERVAÇÃO, 19 ago. 2015).

Figura 31: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora

A fada Sofia

Sofia é uma fada.
Ela faz muitas mágicas legais!
Fabiana vê a fada e pede:
— Você pode fazer a mágica do facão, Sofia?
A fada bate a varinha no facão e ele some.
O facão virou uma fumaça perfumada.

Grça Boquet



Sofia

- 1) Quem é Sofia?
UMA FADA
- 2) O que a fada Sofia faz?
MAGIA LEGAIS
- 3) Qual a mágica que Fabiana pede à Sofia para fazer?
- 4) O que o facão virou?
- 5) Circule, no texto, todas as palavras escritas com F-f e, depois, separe-as em sílabas no caderno.

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

O exercício proposto pela professora fazia referência à interpretação do pequeno trecho apresentado. Porém, as perguntas não foram desenvolvidas a fim de levar as crianças a interpretar a história, porque para responder às questões, deveriam apenas procurar a pergunta e transcrever o trecho correspondente, sem reflexão. Nessas questões, a criança não precisa dialogar com o texto, porque para responder às perguntas, basta que o seu olhar percorra as informações explícitas. Sem diálogo, o sujeito não precisa tomar atitudes responsivas em relação ao *outro*, e também não se modifica. Além disso, o leitor não compreende o texto, porque seu olhar está voltado para essas informações, não havendo possibilidade de

compreensão, porque o cérebro não consegue memorizar as informações visualizadas. (SMITH, 1990).

Discuti nesta dissertação as concepções de leitura defendidas pelas professoras. Na sala de aula, demonstraram defender que o ensino da leitura dar-se-ia pela decodificação das palavras, mas não se pode considerar isso como leitura, porque o leitor não sabe o que leu, apenas junta letras, sílabas e as transforma em sons. Essa mesma concepção também aparece nas atividades como tarefa, nas quais os alunos são treinados a realizar esses procedimentos. Tal prática justifica o fato de a aluna não saber o que leu e continuar seguindo esses caminhos, e, mesmo assim, ser considerada como uma aluna alfabetizada.

A tarefa solicitada por **SILMA (1º ANO)** no dia 28 de agosto de 2015 revela como se faz esse treinamento. Nesse dia, **SILMA (1º ANO)** solicitou que os alunos *treinassem a leitura* e completassem as lacunas da tarefa abaixo:

Figura 32: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora

NA – NE – NI – NO – NU

COPIE: _____

LEIA E ESCREVA

NA NA ∨	NE MO ∨	NI NA ∨
_____	_____	_____
NO NO ∨	NU CA ∨	NO EL ∨
_____	_____	_____
NI LO ∨	NA IR ∨	NO VE LO ∨
_____	_____	_____

LENDO:

NABO	NEMO	CANO	NULO
NADA	CANA	CANOA	JANELA

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Nessa atividade, a professora queria ensinar as sílabas **NA**, **NE**, **NI**, **NO** e **NU** e solicitou que os alunos juntassem algumas delas para a formação de palavras. Essas palavras estavam isoladas, sem um contexto, o que permite entender que a intenção era que o aluno as repetisse, provavelmente em voz alta. No entanto, leitura não é a repetição de palavras, mas atribuição de sentidos. A vocalização de palavras isoladas de seu contexto não possibilita que o aluno crie sentidos em sua relação com o texto.

O mesmo aconteceu, mas em outra atividade, no dia 2 de agosto de 2015, quando **SILMA (1º ANO)** propôs uma tarefa que também isolou as sílabas das palavras, mas com as sílabas **PA, PE, PI, PO** e **PU**:

Figura 33: Imagem tarefa disponibilizada pela professora

PA – PE – PI – PO – PU

COPIE: _____

LEIA E ESCREVA

PA PO	PA PA	PE LO
_____	_____	_____
PI PA	PU LO	PA CA
_____	_____	_____
PO MAR	PE TE CA	PE PI NO
_____	_____	_____

LENDO:

PANO	PINO	PULO	PUMA
PIPA	PECADO	PAPADA	PIANO

Fonte: Material do acervo da professora cedido à pesquisadora

Ao perguntar para uma aluna o que era treinar a leitura, ela me respondeu que

Aluna H: Tem que ficar falando muito

Pesquisadora: O que está falando no poema?

Aluna H: Ah, não sei.

Pesquisadora: Você acha que é treinando a leitura que se aprende a ler?

Aluna H: Ah, eu acho que sim. (OBSERVAÇÃO, 12 maio 2015)

As tarefas propostas nos levam a compreender que, para a professora, a concepção de leitura está relacionada com a vocalização das palavras, por isso a repetição contribuiria para que os alunos desenvolvessem a leitura. Smith (1989, p. 18) defende que “Lições, exercícios e o aprendizado decorado têm pequena participação no aprendizado da leitura e, na verdade, podem interferir com a compreensão, dando uma ideia distorcida da natureza da leitura.” A atividade de tarefa desenvolvida propunha um exercício de repetição. Essa atividade também pode prejudicar a compreensão e o conceito do que seja leitura, o que pode ser percebido na fala da aluna **H**, que não soube dizer de que se tratava o texto, crendo que com esse treino é que se aprende a ler. Destaca-se que o conceito *atividade de tarefa* não é o defendido por Repkin (2014). Para esse autor, a tarefa “[...] é um objetivo nas condições concretas de sua realização.” (REPKIN, 2014, p. 93), Portanto, trata-se de um objetivo a ser atingido dentro de certas condições que constituem a tarefa. Além disso, o autor afirma que a atividade é constituída de um processo de resolução de tarefas, ou seja, de concretização de objetivos (REPKIN, 2014). No conceito aplicado aqui, trata-se de um tipo de exercício de aprendizagem, comumente aplicado nas escolas.

Nessa situação, novamente se solicita que a atenção do leitor esteja voltada para a identificação de cada palavra, para que se a possa oralizar da melhor maneira. Como consequência, a atribuição sentidos do texto fica restrita, uma vez que o cérebro não terá condições de gravar todas as palavras, porque estará sobrecarregado de informações o que, por consequência, criará dificuldades para trabalhar cognitivamente as estratégias de leitura (SMITH, 1999).

Ambas as situações não faziam sentido para os alunos, o que dificulta a aprendizagem da leitura. Faz-se necessário enriquecer a criança culturalmente para que ela possa atribuir sentido ao que lê, de modo que sua visão não se limite às letras e sílabas individualmente, mas que o cérebro possa processar maior o número de informações para que, assim, façam sentido (SMITH, 1999).

Uma forma de atribuir sentidos ao texto é também pela formulação de perguntas, no entanto, é importante destacar que elas não devem ser padronizadas. O que se observa na prática é que o professor, para verificar se os alunos compreendem um texto, oferece a eles atividades de interpretação com perguntas padronizadas, conforme se pode observar no dia 26

de maio de 2015, quando JÚLIA (2ª ano) também propôs aos alunos como tarefa que respondessem as questões das folhas xerocopiadas:

Figura 34: Imagens da atividade disponibilizada pela professora

ALUNO _____ DATA _____ 2015

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO CHAPEUZINHO VERMELHO
QUEM PRESENTEOU A MENINA COM CAPUZ VERMELHO?

A MENINA FOI LEVAR DOCES PARA A SUA VOZAZINHA PORQUE ELA
ESTAVA:

- DOZINHA EM CASA
- MUITO DOENTE
- SEM VONTADE DE COZINHAR



O LOBO MAU MORAVA:

- NO BOSQUE
- NO CASTELO
- NO PAÍS DAS MARAVILHAS

O QUE A MÃE DE CHAPEUZINHO PEDEU PARA ELA LEVAR PARA SUA VOZAZINHA?

ENQUANTO A CHAPEUZINHO VERMELHO COLHIA AS FLORES O LOBO:

- CORREU EM DIREÇÃO AO RIO
- FOI PARA A CASA DA CHAPEUZINHO VERMELHO
- FOI ATÉ A CASA DA VOZAZINHA

O CAÇADOR MATOU O LOBO NO FINAL DA HISTÓRIA, MAS SABEMOS QUE
MATAR OS ANIMAIS NÃO É CERTO.
É A SUA IDÉIA PARA QUE O LOBO NÃO SEJA MORTO E TENHA TAMBÉM UM
FINAL FELIZ.

7- PINTE SOMENTE O QUE FAZ PARTE DA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO:

CAÇADOR	PORQUINHO	GIGANTE
VOVÓ	PRÍNCIPE	MÃE
BRUXA	LOBO MAU	CESTA
SAPO	FLORESTA	ANÃO

8- FORMAR NOMES DE COMIDAS E FRUTAS ATRAVÉS DAS PALAVRAS:

C _____ M _____

E _____ A _____

S _____ U _____

T _____

A _____

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Nessa atividade, as crianças não tinham o texto disponível, mas se referia a um trabalho com transmissão vocal da história já realizado. Era uma tarefa de compreensão de uma história de conhecimento dos alunos, *Chapeuzinho Vermelho*. É importante destacar que, para Smith (1989), compreensão é fazer perguntas ao texto e que “A própria noção de compreensão é relativa, e que depende das questões que um indivíduo fizer [...]” (SMITH, 1989, p. 36). Portanto, essas perguntas devem ser feitas pelo leitor e não ser determinadas por outro sujeito. O leitor, ao entrar em um texto, faz perguntas e utiliza de seus conhecimentos para reduzir incertezas. O professor, na tentativa de materializar a leitura do aluno, propõe questões que podem não levá-lo a apresentar o que ele compreendeu da história. Neste caso, não é o aluno que dialoga com os sentidos do texto, mas ao contrário, o aluno é levado a restringir o seu olhar para conseguir localizar as informações e responder a questões externas feitas pelo outro.

As situações destacadas apresentaram tarefas propostas pelas professoras. Smith não discute especificamente a tarefa escolar, mas é possível trazer as contribuições do autor a respeito de testes para discutir essa temática. No dia 26 de maio de 2015, **JÚLIA (2ª ANO)** propôs mais uma tarefa que foi corrigida no dia 11 de setembro de 2015.

Figura 35: Imagem da tarefa disponibilizada pela professora

JOÃO FEIJÃO

Sylvia Orthof

Quando um pé de feijão nasce, ele nasce todo enroscado. Foi assim que nasceu João, o pé de feijão.

João nasceu, logo quis água. Só que feijão bebe água da terra, puxando a água pelas raízes. João quis beber, fez força.....mas cadê a água? A terra estava seca!

Mamãe Terra queria dar água pro feijão, mas não conseguia. Estava seca, seca, seca.

Aí passou um passarinho.

_____ Ei, Seu Passarinho! Por favor, diga pra Dona Nuvem, pra ela vir depressa, pra chover e molhar o meu pé de feijão, chamado João! ___Falou a Terra.

O Passarinho foi correndo. Voou por cima de uma igreja e pediu pro Sino:

_____ Seu Sino, toque bem alto, que é pra chamar a Nuvem, pra ela vir depressa, pra chover e molhar um pé de feijão, chamado João! _____ Cantou o passarinho numa voz fininha.

_____ Blém-belelém! _____ tocou o sino e continuou a tocar:

_____ Belelém, blém, blém, Dona Nuvem de chuva, que vai e que vem, a corda o Trovão pra vir tempestade e molhar o João, que é um pequeno pé de feijão!

_____ Bum, bum, bum! _____ berrou o Trovão. E veio dançando, empurrando a Nuvem que, ouvindo o barulho, levava um susto, chovia no chão!

E foi assim que a chuva molhou a terra. A terra molhou a raiz. A raiz era por onde João puxava a água e crescia. Crescia, engordava e sorria. João se tornou um senhor pé de feijão!

(Em: João Feijão. São Paulo, Atica, 1983)

Discussão e dramatização da história.

- Trabalhando com o texto

- 1) O que aconteceria com o João se ele não tomasse água?
- 2) Se você fosse a Mamãe Terra, como você faria pra conseguir água para o João?
- 3) Imagine se chovesse demais. O que aconteceria ao pé de feijão?

Fonte: Material do acervo da Professora cedido à pesquisadora

Antes de corrigir a tarefa, a professora perguntou o que eles haviam compreendido da história:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Alguém quer ler a história, quer contar o que entendeu? Seja breve, faz uma fala rápida para eles não cansarem.

Aluna R: Ele queria muito a chuva.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Ela disse que ele queria muita chuva, ele quem?

Aluna R: João Pé de Feijão. (OBSERVAÇÃO, 11 set. 2015)

Em seguida, ela transmitiu vocalmente a história e fez uma pergunta referente à pontuação:

Professora JÚLIA (2ª ANO): Sabe por que tem esse risquinho?

Aluno G: Porque ele vai falar.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Isso, porque ele vai falar. É o travessão. Toda vez que for falar no texto, eu uso travessão.

Aluno G: Ou escrever. (OBSERVAÇÃO, 11 set. 2015)

Nesse trecho, verifica-se a necessidade de a professora estar atenta ao modo como explica os conteúdos aos alunos uma vez que o travessão que ela denomina como risquinho aparece apenas na escrita, como afirma **aluno G**, mas não é o que a professora afirma. Seguindo a situação observada, uma das alunas pediu para vocalizar. Ao final ela disse:

Aluna R: Pro, eu achei que era o *João Pé de Feijão*.

Professora JÚLIA (2ª ANO): Por causa de outra história né?(OBSERVAÇÃO, 11 set. 2015)

Para iniciar a correção dos exercícios, os alunos leram em voz alta as suas respostas. A professora relacionou a história com as sementes de girassol plantadas por eles e explicou que com muita água a semente apodreceria. Para esta situação pode-se trazer as ideias de Smith (1989) a respeito dos testes que colaboram para as análises de tarefa. Para esse autor,

Os testes podem fornecer indicadores do que as crianças são capazes de fazer como uma consequência do aprendizado da leitura, de modo que aquelas que são bons leitores tendem a se sair bem em testes (embora não invariavelmente) e as crianças que são fracos leitores, não. Mas tentar ensinar uma criança a obter boas notas em itens individuais em um teste não as ensinará a ler. (SMITH, 1989, p. 252)

O autor utiliza os testes para dizer que esse tipo de atividade pode, em alguns casos de bons leitores, verificar se os alunos sabem vocalizar, mas não ensina atos de leitura. O mesmo pode se dar com as tarefas, nas quais bons leitores interagiram com determinada história, entretanto, não aprenderão os atos necessários para se formarem leitores. Quando a professora fez a correção oral, ou seja, quando perguntou aos alunos o que colocaram em cada

questão, verificou o que eles responderam e o que compreenderam. Para Smith (1989) os testes podem não trazer problemas para quem está aprendendo a ler, porém não contribui para aqueles que têm dificuldades, porque não os ensina a ler. Portanto, faz-se necessário verificar o objetivo da proposta, e se a atividade tinha a intenção de ensinar o aluno a se manifestar intelectualmente diante de um texto escrito ou poderia oferecer uma ideia distorcida do ato de ler.

Ao tratar das suas aflições, **JÚLIA (2ª ANO)** comenta a falta de tempo que tem na sala de aula, dos reforços que dá em horário oposto ao da aula e da atuação dos pais, possivelmente em tarefas realizadas em casa:

Pesquisadora: Você orienta os pais ou não?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Alguns pais, é assim, é muito complicado, tem pai que acha que você quer ensinar ele alguma coisa que ele acha que já sabe, agora tem pais que não, que te questionam “Professora, como eu posso ensinar isso?” Entendeu? Então é assim, depende de como é que o pai vem conversar com você, por mais que eu oriente na reunião, aí eu falo amplo e tem pais que pegam na hora, mas tem pais que falam “Eu já sei”.

Pesquisadora: Mas aí vem de algo que eles aprenderam quando eles eram crianças.

Professora JÚLIA (2ª ANO): É, mas e aí, será que está certo? Entendeu? É aquela coisa tem pais que, que nem, eu tenho alunos que registram o que eu passo na lousa sozinho e chegam em casa e a mãe acha, cisma que tem que pegar na mão do aluno e não precisa. Ele não precisa disso.

Pesquisadora: E você não faz isso e nem teria como, imagina, com vinte e nove alunos e você tendo que pegar na mão de cada um.

Professora JÚLIA (2ª ANO): É, é porque na hora da correção você consegue ver a dificuldade de uma letra, aí você pega na mão e explica, mas é rápido isso, isso tem que treinar.

Pesquisadora: Sim e em casa ajudaria muito.

Professora JÚLIA (2ª ANO): É. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Ao dizer como é a atuação dos pais no ensino dos atos de escrita ao pegarem nas mãos das crianças, pode-se relacionar isso com as práticas defendidas por Lourenço Filho e espalhados por meio de cartilhas (LOURENÇO FILHO, 2008). Nessa concepção,

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, entre outros (MORTATTI, 2006, p. 09).

Portanto, acreditava-se que por meio do movimento a criança aprenderia a escrever e, por isso, os pais pegam nas mãos das crianças acreditando que, desta maneira, elas

aprenderão a escrever. Porém, questiona-se se é assim que as crianças aprendem. Em tempos da era digital, os alunos atualmente não estão restritos a atos de escritas apenas em suportes como o papel. A tela como suporte digital em *tablets* e celulares está cada dia mais frequente no cotidiano das crianças com diferentes aplicativos, que propõem aos usuários a escrita como forma de comunicação com outros usuários. Nesse contexto, seria inviável aprender a escrever nesses equipamentos, porque não há a necessidade do movimento clássico, conforme preconizava Lourenço Filho? Em meio às novas tecnologias, os alunos parecem mostrar resistência a esse tipo de tarefa motora, porque são tarefas que o enfoque está em escrever de forma correta e com habilidade caligráfica, não tendo um *outro* direcionado. Nessas condições, conforme apontam Bajard e Arena (2015, p. 259), “[...] a criança aprende a escrever palavras fora dos atos da vida”, mas não é essa a verdadeira função da leitura e da escrita e os modos como elas são utilizados na sociedade. Para além dos atos técnicos e

[...] em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro. Os valores impregnados nas palavras escritas, nos signos verbais gráficos, também constituintes dos pensamentos do Outro, batem-se com e contra os signos de quem aprende a escrever e a ler, no processo de formação da consciência. As palavras de um rolam em direção às palavras do outro, se friccionam umas às outras, se repelem, se estranham, se misturam, se reformam; são recriadas, renascidas e ressignificadas; se alimentam de vida, são transformadas pela consciência de cada um, em novos atos sempre únicos, porque autônomos. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

Nessas tarefas cansativas, sem o *outro*, realizadas pelos pais da turma de **JÚLIA (2ª ANO)** e, se possível, realizadas com ela, os alunos não se motivam. Além disso, estão isoladas das reais práticas sociais de escrita, onde existem as máquinas com caracteres prontos para as decisões dos autores e, nos aplicativos que permitem a interação, essas decisões são tomadas pensando no *outro*. Portanto, o *outro* ressignifica as ações do autor e o motivam a utilizar o sistema gráfico, diferentemente das práticas antigamente defendidas por Lourenço Filho. As discussões apresentadas revelam que as situações de tarefa não foram eficazes para ensinar as crianças a ler, mas impediram a reflexão dos alunos. As avaliações externas são aplicadas da mesma maneira.

Castro (2000, p. 122), ao tratar do censo e das avaliações externas, afirma que “É por meio dos censos educacionais que se procura garantir a utilização da informação estatística

neste processo, gerando os indicadores necessários ao acompanhamento do setor educacional.” Além disso, diz que

Os resultados do Saeb constituem assim um precioso subsídio para orientar a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental e da reforma curricular do Ensino Médio, pois permitem identificar as principais deficiências na aprendizagem dos alunos. (CASTRO, 2000, p. 126)

Portanto, na concepção de Castro (2000), as avaliações são positivas, porque podem apresentar como estão os resultados dos alunos nas aprendizagens e mapear as dificuldades. Possivelmente, seja essa concepção a daqueles que defendem o uso das avaliações e cobranças de órgão superiores. Porém, os resultados dessas avaliações devem se tornar uma preocupação, porque, “[...] dependendo das estratégias utilizadas mediante tais resultados, pode-se incorrer numa camuflada indução para que as escolas evitem a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação.” (SILVA, 2010, p. 437-438). Silva (2010, p.444) nos alerta também que

Esses resultados representam que apenas a taxa de aprovação e o desempenho cognitivo do alunado estão retidos nesses índices, e que se fossem considerados outros determinantes [...] talvez tais resultados trouxessem elucidações mais amplas e complexas da medição da qualidade do ensino brasileiro.

Portanto, esses resultados não revelam a real situação da aprendizagem dos alunos. Por não levarem em consideração a situação econômica que é um dos fatores que interferem nas aprendizagens, não se pode confiar que essas avaliações representem a qualidade do ensino nas escolas. Os alunos economicamente desfavorecidos não têm acesso a diferentes materiais e conhecimentos disponíveis no meio social como os alunos com melhores condições financeiras e essas avaliações não consideram isso. Outro fator que essas avaliações podem causar é que os professores, por desejarem alcançar ótimos resultados e conseguir bônus caso suas turmas tenham um ótimo desempenho, podem direcionar o ensino a partir dessas avaliações e assim limitar os conteúdos a serem trabalhados.

O material do *Programa Ler e Escrever* defende a teoria construtivista e traz as contribuições de Emília Ferreiro para a análise da psicogênese da língua escrita. Nessa teoria defende-se que as avaliações devem analisar os processos de aprendizagem. Porém, é possível verificar contradições, porque a avaliação baseada no *Programa* deseja quantificar o rendimento dos alunos para pontuar as escolas em *rankings*. Se a teoria considera a avaliação

processual para compreender como está o desenvolvimento do aluno, por que mensurar e pontuar?

A respeito dos testes de leitura, Smith (1989) faz uma crítica a esse tipo de avaliação. Para ele, “[...] nenhum teste de leitura jamais ajudou uma criança a aprender a ler. E não existe nada, nos próprios testes, que indique por que uma criança poderia não estar conseguindo aprender a ler.” (SMITH, 1989, p. 252). Além disso, o autor também critica os testes elaborados por programas institucionais. Para ele, existem três problemas nesses testes elaborados por órgãos externos. O primeiro deles é que podem servir para que o professor cumpra certos procedimentos para satisfazer testes exteriores; o segundo se refere à possibilidade de os testes trazerem consequências negativas para a autoestima dos alunos em dificuldades; e o terceiro é que os professores não precisam de testes exteriores para saber se seus alunos estão aprendendo a ler. (SMITH, 1989). Entre as preocupações dos professores, podem-se citar as avaliações, porque desejam obter resultados favoráveis, tomando por base essas avaliações externas. Tais preocupações podem trazer consequências para o ensino, porque o professor, na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos nesses testes, reelabora seu plano de trabalho a partir do que é avaliado.

Estes testes propostos por órgão externos não comprovam a situação em que se encontra o aluno e não podem servir como base para essa definição. O professor, no seu dia a dia, consegue identificar as dificuldades dos alunos e fazer as intervenções necessárias para que se desenvolvam. Os testes elaborados externamente, por órgãos de fora da escola, visam a uma padronização e quantificação de como se encontra a situação da leitura, porém, esses números não são bons indicadores, uma vez que a concepção de leitura que dá suporte aos testes pode distanciar os leitores de sua própria formação. As situações abaixo demonstram como a avaliação não foi aplicada para que os alunos pudessem refletir sobre seus atos:

No dia 18 de agosto de 2015 foi aplicada a avaliação de português enviada pelo Governo do Estado. Esta avaliação, de acordo com as professoras da escola, baseou-se no livro do *Programa Ler e Escrever*. Apesar de a observação não ter se desenvolvido nesse dia, as professoras me disponibilizaram as provas e informaram que os alunos tiveram muitas dificuldades na resolução das perguntas. Na avaliação do primeiro ano, os alunos deveriam escrever o seu nome, escrever uma lista de nome dos colegas, uma escrita de lista de palavras ditadas pelo professor, um trecho de uma parlenda, leitura de cantiga conhecida e identificação de palavras e escrever um bilhete (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015a). Na avaliação do segundo ano, os alunos deveriam escrever seus respectivos nomes, uma lista de palavras de quitutes de festa junina (tema de um dos projetos do *Ler e Escrever*)

ditada pelo professor, escrita de um trecho de cantiga, leitura e identificação de palavras, reescrita do restante da história do *Patinho Feio*, responder a perguntas referentes a dois textos, sendo um deles informativo e o outro uma receita (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015b). Na prova do terceiro ano, os alunos deveriam escrever uma quadrinha, escrever um trecho de uma música, reescrever um trecho de um conto, ler e responder questões de um texto informativo e produzir um verbete. Novamente a prova se referia ao que era proposto nos projetos do livro do *Programa Ler e Escrever* (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015c). Nesta dissertação, a análise restringe-se à questão 5 da prova do primeiro ano; à 4, 6.1, 6.2 e 7 da prova do segundo ano; e às questões 2, 4.1 e 4.2 da prova do terceiro ano, por serem questões que avaliavam a leitura e, assim, se aproximam da finalidade deste trabalho.

Na questão 5 do primeiro ano, orientava-se que o professor colocasse a cantiga na lousa e a lesse várias vezes, apontando cada linha e palavra para que, na resolução, os alunos identificassem seis palavras selecionadas. Na questão 4 do segundo ano, orientava-se que o professor escrevesse a cantiga na lousa e fizesse a sua leitura oral várias vezes, apontando as palavras. Posteriormente, os alunos deveriam localizar cinco palavras já definidas na prova. Na questão 2 do terceiro ano, os alunos deveriam reescrever o trecho selecionado, corrigindo as palavras. São atividades, cujo propósito já foi discutido nesta dissertação: os alunos são levados a dirigir seus olhares às palavras, isoladas de sentido, deixando de lado a compreensão. Nessa situação, não se trata de leitura, mas de caça de palavras. É importante evidenciar que, ao restringir o olhar a cada palavra, “Nada mais será visto. O cérebro está ocupado demais tentando fazer sentido com a informação que o olho coletou no primeiro milésimo de segundo ou algo assim.” (SMITH, 1999, p. 25). O cérebro ocupado estará sobrecarregado com as informações coletadas e não conseguirá tomar decisões com as outras informações que estão no texto. Além disso, nestas questões, as palavras são como sinais, “[...] uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável).” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 96), porque apenas deseja que o leitor as identifique, não trabalha com o que ela quer dizer naquele contexto, a isola de sentidos. Para Bakhtin e Volochínov (2012, p. 97), “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico.” Portanto, quando os exercícios pedem para o leitor identificar esses sinais, ele não estará preocupado com o que

essa palavra quer dizer, mas apenas desejará cumprir o exercício, ou seja, localizar e identificar a palavra, portanto, não terá um valor social, mas apenas linguístico.

As questões 6.1 e 6.2 da prova do segundo ano e as 4.1 e 4.2 da prova do terceiro ano fazem referência a um texto informativo. Os alunos deveriam ler esse texto e responder a essas questões de interpretação. Na primeira questão de cada uma das provas, os alunos deveriam dar uma resposta explícita, e na questão 6.2 e 4.2 inferir uma informação implícita. Muitas professoras da escola afirmaram que os alunos tiveram muita dificuldade nessa segunda questão. Como orientação, recomendava-se que o professor não vocalizasse o texto para os alunos, mas que eles lessem sozinhos. Dificilmente eles liam sozinhos na escola, porque sempre havia a transmissão vocal pelo professor e muitas das atividades eram coletivas. Assim, não desenvolveram os comportamentos de leitor nas suas leituras, porque eles não liam. Como os alunos não realizavam esses atos, o resultado dessa questão pode ter se prejudicado por esse motivo.

Na questão 7, os alunos deveriam responder a uma questão de múltipla escolha sobre uma receita. Eles deveriam compreender o modo de fazer de uma receita. Porém, a exigência era que o leitor localizasse a palavra *manteiga* e a relacionasse com a informação que estava à sua frente. Para responder a esse exercício, não era necessário que o aluno dialogasse com as informações do texto, nem com as características do gênero. Essa questão apenas verificava se os alunos bem identificavam determinada informação para demarcá-la.

ROSA (3º ANO) apresentou, entre suas aflições, a avaliação que o Governo envia para os alunos

Pesquisadora: E suas maiores aflições com as crianças que não correspondem à sua expectativa quanto à leitura?

Professora ROSA (3º ANO): É complicado, você fica angustiado, eu fico muito angustiado e a gente acabou de passar pela avaliação de aprendizagem em processo e a sala não teve o rendimento que a gente esperava, porque eu falei para eles, eu pergunto se está todo mundo entendendo, todo mundo faz cara de paisagem, você acha que está tudo bem e na hora que vem uma avaliação dessa que você percebe que não está tudo bem. Não correspondendo a expectativa.

[...]

Professora ROSA (3º ANO): Preciso melhorar com eles, eu estou me sentindo desmotivada depois dessa avaliação de aprendizagem em processo. Sabe quando você fica assim, sem chão.

Pesquisadora: Você realizou um trabalho que ...

Professora ROSA (3º ANO): Que não teve correspondência.

Pesquisadora: Mas você acha que teve alguma interferência de alguma coisa?

Professora ROSA (3º ANO): Olha, eu não sei se foi falta de atenção, eu não sei te dizer.

Pesquisadora: Pressão da prova?

Professora ROSA (3º ANO): Não, eu deixei eles bem tranquilos para realizar a prova. Só que eu não sei se os textos estavam mais complexos do que eles estão acostumados, mas foi meio decepcionante Então eu estou me cobrando muito por isso.

Pesquisadora: Então você vai mudar seu modo de ensinar? Como vai ser isso?

Professora ROSA (3º ANO): É assim, a avaliação que temos que fazer deles, nessa prova, é muito rigorosa. Então eu estou buscando um caminho diferente para ver se eu consigo chegar em um denominador e ver o que é que eu vou fazer ainda. Estou meio perdida nesse aspecto ainda, mas que eu tenho que fazer alguma coisa diferente. (ENTREVISTA, 26 ago. 2015).

Conforme os dados já apresentados, a professora ensina os alunos a decodificar e não a compreender, porque ela fornecia as respostas, em resoluções coletivas, e por isso conseguiam responder às perguntas e resolver os exercícios da sala. Quando se pergunta aos alunos sobre as suas dificuldades, não conseguem avaliar se estão bem, porque acreditam que estão aprendendo, uma vez que contam com o suporte da professora naquele momento para compreender o texto. Porém, em avaliações, a professora não pode auxiliá-los, com resultados por ela inesperados, mas previsíveis. Ela afirma que não sabia “[...] se os textos estavam mais complexos do que eles estão acostumados, mas foi meio decepcionante.” Nessas vozes há um choque entre o ensino da professora e o que é cobrado em avaliações, possivelmente em virtude de ela ensinar os alunos a decodificar o texto palavra a palavra, para pronunciar corretamente, mas o que foi avaliado na prova não foi isso.

Smith (1989) discute os testes aplicados em larga escala:

Os professores não precisam de testes para descobrirem se seus alunos estão aprendendo ou se estão confusos. Cada professor pode dizer (ou deveria ser capaz de dizer) se uma criança fez progressos na leitura, simplesmente falando com a criança. O aprendizado da leitura não progride centímetros por centímetro, com um item de informação após o outro; não deve haver dificuldades para determinar se uma criança progrediu na habilidade e interesse em um período de alguns meses. Se o método de instrução é tal que nem o professor nem o aluno podem dizer se o progresso está ocorrendo sem o recurso de um teste estandardizado, isto é um sinal certo de que a própria instrução é, em essência, inútil. (SMITH, 1989, p. 253)

Assim, as avaliações exteriores não trazem resultados que possam averiguar como está o ensino dos alunos. Para além dessas avaliações, o melhor caminho seriam as realizadas pelas professoras, as que consideram o contexto das crianças e o desempenho ao longo do ano letivo, sem considerar apenas uma única avaliação, mas os órgãos superiores desejam medir o desempenho dos alunos e compará-los, desconsiderando a situação real da escola.

Mas a professora também avalia de acordo com o como ensina. Isso mascara os problemas existentes, decorrentes da concepção de ensino de leitura baseada em transmissão vocal, ou simplesmente vocalização de palavras. Nos dois casos, os ouvidos são os órgãos de sentido escolhidos para ensinar e aprender a ler. Diante disso, o método mais recorrente é o que o professor consegue verificar como está a leitura do aluno a avaliando pelos ouvidos, como aponta **SILMA (1º ANO)**, ao dizer como é a avaliação do desempenho dos alunos na leitura:

Pesquisadora: Quais critérios você utiliza para saber que eles estão lendo?

[...]

Professora SILMA (1º ANO): Ah, fazendo as intervenções na sala, questionando, por exemplo, se eu ponho um texto na lousa, primeiro eu leio coletivamente, aí dependendo, eu chamo uma criança, ou eu vou ao grupo, peço para ela ler, peço para ela procurar onde está determinada palavra naquela atividade, conforme eu estou trabalhando, uma poesia, uma música de memória, são essas situações. O livro também, a gente faz a atividade, que nem, a gente estava fazendo as brincadeiras e na última atividade tinha um ditadinho, que era feito pela professora, para eles descobrirem determinadas brincadeiras que a gente trabalhou no projeto, então aí ele vai procurar. Então, a criança que está alfabetizada, ela descobre rapidinho, a outra, ela vai perceber no início, a letra que está, pelo som, então, conforme você vai passando pelos grupos, pelas fileiras, você percebe, daí você pergunta “Tal palavra, tal brincadeira” aí ela descobre, aí você percebe se está ou não alfabetizada, se precisa de um estímulo maior, se precisa de uma atividade diferente. (ENTREVISTA, 27 ago. 2015)

Pode-se estabelecer uma relação com os dados até o momento apresentados a respeito do ensino dos atos de leitura que ela realizava e com as formas de avaliação. Ensinava que os alunos identificassem letras e palavras, e assim também os avaliava, como se constata no trecho em que ela afirma “peço para ela ler, peço para ela procurar onde está determinada palavra naquela atividade”. Ao ensinar e cobrar dos alunos a leitura dessa maneira, o gênero discursivo e a compreensão ficam marginalizados. A criança compreende que, ao identificar determinadas letras, ela sabe ler, mas as palavras isoladas do contexto não possibilitam o diálogo, não criando, dessa maneira, sentidos ao ler.

JÚLIA (2ª ANO) também disse como avalia seus alunos:

Pesquisadora: Como você avalia o desempenho deles em leitura? Como você vê que eles estão lendo?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Porque, quando você passa na lousa, já tem alguns que querem dar a notícia ali para todo mundo, então eu fiquei muito surpresa depois do recesso, eu passando na lousa algumas atividades que a gente, nós íamos fazer na sala e o **Aluno M** começou a ler, aí eu fiquei muito surpresa, então eu percebi que a hora que eles passam a ler, na hora de fazer

as atividades, a autonomia deles é maior. Então isso é um dos fatores que eu percebo.

Pesquisadora: Você não costuma cobrar eles na leitura?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Sim, é assim ó, eu tenho um caso lá na sala que sofreu em outras escolas em relação a isso de expor. Então eu tenho que pensar muito bem na hora que eu vou pegar para fazer isso. Tem alunos que eu posso pegar ó “Lê esse verso para mim” “Lê essa atividade. Agora tem alunos que se você fizer isso, eles travam mesmo por alguns problemas passados.

Pesquisadora: Mas isso no coletivo?

Professora JÚLIA (2ª ANO): No coletivo, se eu pegar, é aquela coisa, de querer sentar perto do aluno, mas a sala não me dá isso. Muito complicado. Às vezes eu perco meu intervalo para fazer, que nem, dar um visto em um caderno, uma coisa ou outra e para ganhar tempo com eles e não ter que sentar e corrigir porque senão eles...

Pesquisadora: Como você sabe que o aluno está lendo bem?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Porque tem atividades que eles leem e já me dão a resposta assim na hora e com entendimento daquilo, realmente com propriedade. Que nem, você pega o **Aluno G**, a hora que ele pega um texto, ele vai assim, e ele liga algumas coisas que ele já sabe, dentro da vida dele, então você sabe que é um aluno que realmente lê com propriedade. Agora tem alunos que leem e daqui a pouco vem “Professora o que é que está escrito?” “O que é que está falando?”. Aí você vê que esse aluno realmente não entendeu, ele lê, mas ele não está entendendo o que ele está lendo.

Pesquisadora: Quais critérios você utiliza assim, para saber que eles estão lendo?

Professora JÚLIA (2ª ANO): Alguns alunos eu consigo chamar, mas é difícil, alguns alunos eu chego na carteira e falo assim “Aí, vamos ler, você não entendeu? Então vamos ler essa atividade, lê para mim que eu vou te ajudar a entender.” Aí você começa a perceber a forma dela ler, do aluno ler, aí ele começa a apresentar dificuldade. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Apesar de haver casos de alunos que não podem ser cobrados pela leitura em voz alta, porque tiveram frustrações em períodos anteriores, como apresenta a fala de **JÚLIA (2ª ANO)**, ela não descarta essa possibilidade em alunos que não tiveram frustrações no passado, porque diz que “Alguns alunos eu consigo chamar”. Assim, concorda com esse tipo de avaliação de que para ler é necessário oralizar bem. Além disso, para ela existem dois tipos de leitores: os que leem com propriedade e utilizam estratégias de leitura e os que decodificam, sem compreender o que leram, como se constata no trecho onde ela diz “você pega o **Aluno G**, a hora que ele pega um texto, ele vai assim, e ele liga algumas coisas que ele já sabe, dentro da vida dele, então você sabe que é um aluno que realmente lê com propriedade” e no trecho “Agora tem alunos que leem e daqui a pouco vem “Professora o que é que está escrito?” “O que é que está falando?”. Aí você vê que esse aluno realmente não entendeu, ele lê, mas ele não está entendendo o que ele está lendo”. Assim, ela não descarta essa última opção como leitura, possivelmente, defendendo o ponto de vista de que existem etapas para a aprendizagem, pela quais inicialmente os alunos devem decodificar, para que em seguida

dialogar com o escrito, utilizando-se de estratégias. Além disso, no trecho que diz “[...] ele lê, mas ele não está entendendo o que ele está lendo” pode-se afirmar que, no que ela compreende por leitura, a compreensão não é fundamental.

ROSA (3º ANO) também apresentou suas formas de avaliação:

Pesquisadora: E como você verifica isso, se está fluente ou se não está?

Professora ROSA (3º ANO): Eu peço leituras na sala.

Pesquisadora: Oralizando?

Professora ROSA (3º ANO): Oralizando.

Pesquisadora: Aí quando você, quando a criança não oraliza.

[...]

Professora ROSA (3º ANO): [...] Eu sempre procuro pegar aqueles que eu sei que tem um pouco mais de dificuldade para ver se fluíram um pouco e eu costumo também, esse mês eu não mandei ainda, mas eu costumo mandar para a mãe um texto, para a criança ler para a mãe. Ler e explicar para a mãe o que é que ela leu. E a mãe me dar uma devolutiva no caderno para falar como foi a leitura do filho.

[...]

Pesquisadora: Como você sabe se o aluno está lendo bem?

Professora ROSA (3º ANO): Pela fluência dele, agora se está, se está só decodificando é com a interpretação do texto que eu sei se ele está entendendo ou não.

Pesquisadora: Você vê pelas questões do livro didático ou tem outra forma?

Professora ROSA (3º ANO): Pelas questões do livro didático e pelos resuminhos que eles me trazem dos livros, dos livrinhos de história infantil que eles levam.

Pesquisadora: Quais critérios você utiliza? Tem critério que você utiliza para saber se eles estão com essa fluência?

Professora ROSA (3º ANO): Observação, observação e ler tudo que eles escrevem. Eu leio tudo que eles escrevem em relação a texto, observando ortografia, todas essas coisas. Agora, quanto à leitura é uma coisa mais de ouvido, né?! Se eu ouvir a criança lendo, né?!

Pesquisadora: Aí você vê como está.

Professora ROSA (3º ANO): A fluência ou não. (ENTREVISTA, 26 ago. 2015)

Nessa tarefa, a orientação também é a de que para ler é necessário oralizar: a fluência da leitura relaciona-se com a oralização correta. Portanto, os conhecimentos de como é o gênero textual e os diálogos do leitor não são considerados, como também aconteceu com as outras professoras. Uma justificativa para avaliarem dessa maneira é a forma materializada de que a oralização tem vez que, “[...] por ser materializada, seria facilmente controlável e avaliável.” (ARENA, 2009b, p. 2). Mas, conforme afirma Foucambert (1994, p.5), “[...] os parâmetros empregados na avaliação do *saber-decifrar* não tem vez no *saber-ler*.” O professor, ao solicitar que os alunos vocalizem, pede para que transformem as palavras escritas em palavras orais apenas, porém, isso não é leitura, porque leitura é um ato individual

e não necessita da vocalização de palavras, portanto, os parâmetros nos quais se baseiam os professores não oferecem as condições para avaliar o desempenho do aluno.

Bajard (1994, p. 77) ao dizer desse tipo de avaliação, afirma que:

[...] reduzir a “leitura em voz alta” a um meio de avaliação significa lhe atribuir um valor apenas escolar e não reconhecer seu interesse social. É amputar essa atividade de toda motivação comunicativa. É preciso então valorizar sua função social para lhe restituir seu devido lugar nas práticas de comunicação e na conquista da língua escrita.

Nestas condições, o professor ensina que para ler é necessário oralizar e o avalia nessa concepção de leitura. O aluno passa a compreender e realizar esse tipo de ato, mas o que é realizado pelos leitores mais experientes não é isto. Assim, o professor passa a ensinar aquilo que ele não realiza e deseja que o aluno alcance resultados daquilo que ele não aprendeu. Portanto, na escola, o aluno é marginalizado da prática social de leitura, porque se ensina a ele a leitura em voz alta como única forma de leitura, deixando de lado a leitura como construção de sentido (BAJARD, 1994).

No momento de avaliar, o professor verifica apenas a troca de grafemas em fonemas, entre palavra escrita e palavra oral, mas essa prática não é suficiente, porque se averigua a entonação, pausas e pronúncia utilizadas, marginalizando a compreensão. De acordo com Bajard (1994, p. 77), “Não se pode, todavia, transpor diretamente resultados obtidos em testes de “leitura em voz alta” como resultados em leitura. Esta última é uma atividade silenciosa e invisível, que não pode, portanto, ser avaliada de modo direto, mas somente por seus efeitos.” Dessa maneira, a verificação por meio dos sons não garante que a criança esteja lendo, porém, os professores, diante da dificuldade de avaliar a leitura silenciosa, devido a sua imaterialidade, recorrem à oralização. Porém, conforme destacam as palavras de Bajard (1994), é possível verificar a leitura silenciosa por seus efeitos.

As discussões apresentadas revelam que as tarefas e avaliações quando aplicadas com o sentido de impedir a oportunidade de reflexão tendem a não trazer resultados significativos para a formação dos alunos. Nos casos apresentados, as professoras necessitavam da materialização para avaliar como os alunos liam, seja por meio da vocalização de palavras, seja por meio da escrita de resumos. As professoras do segundo e terceiro anos verificavam a dificuldade dos alunos na compreensão, já a do primeiro ano solicitava apenas que identificassem palavras, como foi possível verificar em muitas das atividades e avaliação do *Programa Ler e Escrever*. Com o olhar restrito a uma letra, sílaba ou palavra, os alunos apenas realizavam procedimentos irrefletidos de identificação de

palavras e transcrição do que visualizavam, mas, quando cobrados para que respondessem a questões que exigiam que o leitor dialogasse com autor para compreender as informações implícitas, eles mostravam dificuldades. Dessa forma, não serão as tarefas, avaliações em larga escala e avaliações que exigem a voz como uma forma materializada de leitura, que contribuirão para a formação de alunos leitores.

CONCLUSÃO

Após a realização do Trabalho de Conclusão de Curso senti a necessidade de analisar o ensino dos atos de leitura utilizando materiais didáticos. Com a utilização dos materiais, poderia encontrar diferentes concepções de leitura e, assim, senti a necessidade de analisar como o encontro dessas teorias contribuiria para aprendizagem dos alunos. As minhas intenções nesta dissertação estavam relacionadas com as análises dos processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, recomendados pelo *Programa Ler e Escrever*, implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para isso, por meio de uma pesquisa do tipo etnográfico, realizei observações durante três meses do ano de 2015, entrevistas com as três professoras observadas e analisei o *Guia de Planejamento de Orientações Didáticas* do primeiro ao terceiro ano. O meu papel na condição de pesquisadora, durante a etapa de observação, foi o de registrar as diversas situações que ocorriam da sala de aula sobre os atos de leitura, que tinham como referência ou não o material do *Programa*, com o intuito de analisar a relação e interferências desse manual com o professor. Nas entrevistas, busquei compreender as concepções de leitura das professoras, suas opiniões sobre o *Ler e Escrever* e as implicações nas práticas de ensino. Por fim, na análise dos documentos, procurei relacionar o que as professoras disseram na entrevista e o que verifiquei na etapa de observação, com as orientações disponíveis no *Guia*. Para analisar os dados gerados busquei o aporte das teorias defendidas por Bakhtin (2010a, 2010b, 2012), Smith (1989, 1999), Foucambert (1994, 1997, 2008), Bajard (1994, 2002, 2004, 2007), entre outros autores que desenvolvem estudos na área da leitura.

Em um diálogo com os dados gerados com as teorias selecionadas, dentro de cinco núcleos temáticos, busquei responder ao objetivo geral dessa dissertação. Para isso, inicialmente, busquei analisar as situações de ensino dos atos de leitura, verificando as concepções de leitura envolvidas nesses atos. Apresentei a concepção ligada à área fonológica; uma segunda que considera a necessidade do leitor de atribuir sentidos, e a que defende a leitura como um diálogo entre leitor, texto e autor. Nessas considerações, percebi que a prática ligada à área da fonologia é a predominante entre os professores, mas considerar a leitura como um diálogo é a que melhor traria contribuições para a formação de leitores, porque é na interação com o outro que há a construção de sentidos. No *Programa*, defende-se a concepção de ensino baseada no construtivismo, da leitura como atribuição de sentido. Mas verifiquei contradições entre essa concepção, as orientações disponíveis em documentos e as

propostas de atividades, porque as propostas valorizam o valor sonoro das palavras. Nessas condições, as sugestões do *Programa* são mais observadas pelos docentes, quando fazem referência às técnicas ligadas à fonologia. Uma das justificativas para isso é que as representações das professoras estão carregadas de influências, sejam essas relacionadas a suas práticas de ensino tradicionalmente aplicadas, a suas concepções e crenças ou de influências de outros professores. Nessas condições, as histórias de ensino das professoras predominam em relação às orientações do *Ler e Escrever*.

Além disso, verifiquei que não há um trabalho com os gêneros discursivos, porque o trabalho desenvolvido pelas professoras considera a oração como unidade, mas esses caminhos não fazem com que o leitor saiba como ler cada gênero. O *Ler e Escrever* orienta os professores a trabalhar com o gênero, mas, como dito anteriormente, essa orientação não é respeitada pelos sujeitos observados. Possivelmente, as professoras não ensinavam esses conteúdos para os alunos do primeiro ao terceiro ano.

A escrita passou por evoluções que contribuíram para uma leitura mais rápida. Nessa evolução, a *scriptio continua* deu lugar a uma escrita com pontuação e dupla caixa. As observações revelaram que os professores seguem essa evolução, por isso a escrita em caixa alta foi visualizada no contexto atual, tanto nas práticas das professoras, como no *Ler e Escrever*. A professora exigia que os alunos separassem as palavras nas propostas de atividade. No entanto, também solicitava que os alunos olhassem, descobrissem as palavras e as oralizassem, ao contrário do ocorrido na história da leitura, quando surgiu a leitura silenciosa. A pontuação, que correspondia às marcas da fala entre os séculos VIII e IX, ainda é ensinada dessa maneira, trazendo frustrações para os alunos, porque não conseguem compreender quando devem usar os sinais, e, para os professores, porque não alcançam os resultados desejados pelas avaliações. O uso da caixa alta é predominantemente usada pelos professores com os alunos dos primeiros anos, porque acredita-se que eles não teriam condições de analisar as diferenças gráficas das letras em caixa alta e baixa. Essas influências do entorno das professoras possivelmente influenciaram as ações delas na escolha apenas da caixa alta e utilizar a pontuação com base nas marcas da fala, além das práticas que elas costumavam usar decorrentes de sua própria história como alunas que foram e professoras que são.

Prática predominante na sala de aula é a transmissão vocal realizada pelas professoras para que os alunos tenham acesso ao conteúdo das histórias lidas. Na concepção defendida nesta dissertação, o professor faz a leitura para conhecer a história e planeja as situações em que fará a interpretação e diferenciará seu tom de voz, quando fizer a sua

transmissão vocal aos alunos. Com o planejamento, o professor teria melhores condições para analisar as reações dos alunos. O material do *Programa* recomenda que o professor faça a leitura diariamente; que selecione livros de linguagem enriquecida; que trabalhe com o gênero discursivo e que discuta com os alunos sobre o estilo do autor com o objetivo de repertoriar os alunos. Nas situações observadas, uma das professoras procurou selecionar livros de linguagem enriquecida, realizar transmissão vocal e ensinar o uso das estratégias de leitura, mas as outras professoras não seguiram as recomendações; apenas transformaram grafemas em fonemas e, quando observavam os alunos, o faziam apenas com a intenção de verificar o comportamento deles. Possivelmente a professora não seguia com as recomendações do material porque não teve uma formação que discutisse as possibilidades de como utilizá-lo. As transmissões vocais contribuem para que os alunos sejam inseridos no mundo da escrita, mas não podem ser confundidas com o ensino dos atos de leitura, porque na transmissão vocal não aprendem a leitura como atribuição de sentidos. O ensino da leitura silenciosa contribuiria para a formação de leitores. Os caminhos seguidos pelas professoras estão carregados de marcas das orientações que foram, possivelmente, inseridas no decorrer da sua trajetória de formação, segundo as quais a transmissão vocal contribuiria para a formação dos leitores, mas isso não deve ser confundido com o ensino do ato de ler.

Avaliações e tarefas também estão muito presentes na sala de aula, mas as análises desta dissertação indicaram que realizavam essas atividades sem reflexão. No *Ler e Escrever* há propostas que ensinam o leitor a identificar palavras. Em avaliações externas baseadas nesse material, isso foi exigido dos alunos, mas também foi cobrado o diálogo do leitor com o texto e com o seu autor. Nesta última, os alunos apresentaram dificuldades, possivelmente porque não foram ensinados a dialogar com o escrito, tanto nas tarefas, como nas práticas desenvolvidas na sala de aula. A melhor forma para que ocorra esse diálogo é pela leitura silenciosa, mas esse tipo de leitura não foi ensinado pelas professoras. Elas não carregam na história de suas representações o ensino do diálogo com o escrito, por isso continuam deixando de realizá-lo. Ao optar por seguir suas crenças e experiências, se depararam com a dificuldade dos alunos e com as frustrações nos resultados.

De modo geral, ao analisar os processos de ensino dos atos de leitura por professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do *Programa Ler e Escrever* implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, verifiquei que o material é contraditório em suas intenções e propostas, e as professoras, ao ensinarem os atos de leitura, optam pelo caminho da tradução/transformação de grafemas em fonemas, influenciadas pelas práticas de outros professores e por suas próprias vivências como alunos. Um dos caminhos

utilizados por elas para ensinar os atos de leitura é por meio da transmissão vocal, mas apenas uma delas realiza em alguns momentos realmente a transmissão vocal. Em outros momentos o que existe é apenas a vocalização de histórias. Apesar disso, tanto a transmissão vocal como a vocalização da história não ensinam o aluno a ler, apenas desenvolvem o comportamento de ouvintes e de decodificadores dos sons aprisionados pelas letras. O silêncio, que é a boa situação para que as crianças aprendam a ler após intensos diálogos com os *outros*, nem sempre era oferecido nas situações observadas. Além disso, na tentativa de ensinar os atos de leitura, o trabalho com os gêneros do discurso não aparece, apesar do *Ler e Escrever* destacá-los. Nessas condições, é possível afirmar que as respostas dos docentes ao material não correspondem às expectativas possíveis de seus elaboradores e dos gestores, porque os professores se baseiam mais em suas convicções. Assim, o que prevalece é a concepção e a metodologia nas quais o professor acredita, com base nas suas experiências.

As discussões desenvolvidas nesta dissertação trazem resultados para a educação, na medida em que revela que, mesmo estando em sala de aula de forma obrigatória, os documentos não interferem ou interferem muito pouco nas metodologias de ensino do professor. Estando o material didático disponível nas escolas, mas não influenciando as práticas de ensino, há a necessidade de o Governo repensar novas metodologias e ampliar os estudos na área, porque os resultados alcançados até o momento não têm relação com práticas baseadas no material didático.

Além disso, destaco que a dissertação também possibilitou desenvolvimento do meu papel de pesquisadora, porque tentei dialogar com *outro* em uma relação de *amorização* no sentido bakhtiniano. Também permitiu que eu refletisse sobre as práticas de ensino dos atos de leitura no interior de uma perspectiva dialógica, e suscitasse novas ideias, para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline. Navarro. *Conte Outra Vez Lendas do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Komedi, 2009.

ANDRÉ, Marli. Eliza. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARAGÃO, José. Carlos. *É tudo lenda*. Ilustração de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2013.

ARENA, Dagoberto. Buim. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J. de ; SOUZA, A. C. de. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005, p. 21-30.

_____. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2009a. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>> . Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009b. Campinas. *Anais eletrônicos...* Campinas: ALB. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/.../COLE_203.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

_____. Aluno espectador- leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: GHAZIRI, Samir Mustapha; SOUZA, Fábio Marques de (Org.). *Pesquisa e Ensino de leitura no mundo atual: debates múltiplos*. São Carlos- SP: Pedro& João Editores, 2012, v. 15-51.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Elie. ARENA, Dagoberto. Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza. (orgs.). *Desafios Contemporâneos da Educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaevich.). *Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem*. Trad. De Michel Lahud, Yara Teixeira Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BOGDAN, Robert. C., BIKLEN, Sari. Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRÄNKLING, Kátia Lomba. *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa*. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação básica, 2013. Disponível em: <http://www.demandanet.com/smerp2010/porta1_doc/315.PDF> Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 nov. 2014

BRENMAN, Ilan. *Primeiras Palavras: mais! Ilustrações Rogério Coelho*. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA, Fernando C.. *Alfabetização: método fônico*. 4.e.d. São Paulo: Memnon, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2016.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger.(Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002

CELEGATTO, Conceição Aparecida. *Formação continuada de professores no contexto do Programa Ler e Escrever: um estudo sobre a relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista da Baixada Santista*. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriana%20Naomi/Downloads/Conceicao_Aparecida_Celegatto.pdf>. Acesso em 9 set. 2016.

CHARTIER, Roger.. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.

_____. *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo, Estação Liberdade, 1996.

CHAUMIER, Jacques. *As técnicas documentais*. Tradução Jorge de Sampaio. Brasil: Europa América, 1971.

COELHO, Ronaldo. Simões. *Macaquinho*. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: FTD, 2012.

CONSTANCIO, Alexandra Regina. A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2012.

DAVID, Alessandra; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Política Educacional Paulista: o Programa Ler e Escrever. *Comunicações*. Piracicaba. Ano 22 . n. 1 . jan.-jun. 2015. p. 53-64. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-UNIMEP/COMUNICACOES/v22n01/v22n01a04.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

DESBORDES, Françoise. *Concepções sobre a escrita na Roma antiga*. São Paulo: Editora Ática. 1995.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. A escuta como revolução. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

EQUIPE SUSAETA. *Contos de 1 minuto*. Tradução Maria Luiza de Abreu Lima Paz. Ilustrações Elena Garcia Albert: Barueri: Girassol: Madri: Sasaeta Ediciones, 2004.

FARIA, Maria Auxiliadora. S.; MELLO, Sueli. Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 15 mar. 2015

FERREIRO, Emilia. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO Emilia e col.. *Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emilia. ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Modos de ser leitor*. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCK, Ed. *Princesa Ana*. Ilustração Kris Nauwelaerts. Tradução Daniel Antônio. São Paulo: Scipione, 2013.

GALVÃO, Donizete. *O sapo apaixonado: uma história inspirada em uma narrativa indígena*. Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Musa Editora, 2007.

_____. *O sapo apaixonado: uma história inspirada em uma narrativa indígena*. Ilustrações Mariana Massarani. 4.e.d. São Paulo: Musa Editora, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Trabalho Linguístico. In: GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Prática de leitura de textos na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIROTTI, Cyntia. Graziella. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria C.S. et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010

GOMES, Ana. Luzia. Chavez. Da responsividade do agir. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa Ler e Escrever. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 19 jan. 2015. Não paginado.

_____. Secretaria da Educação. Avaliação da Aprendizagem em Processo: caderno do professor- primeiro ano. Prova de Língua Portuguesa. 4ª Edição AIEF. 9º Edição AAP. São Paulo. 2015a.

_____. Secretaria da Educação. Avaliação da Aprendizagem em Processo: caderno do professor- segundo ano. Prova de Língua Portuguesa. 4ª Edição AIEF. 9º Edição AAP. São Paulo. 2015b.

_____. Secretaria da Educação. Avaliação da Aprendizagem em Processo: caderno do professor- terceiro ano. Prova de Língua Portuguesa. 4ª Edição AIEF. 9º Edição AAP. São Paulo. 2015c.

_____. Educavideosp. Disponível em: <<https://educavideosp.wordpress.com/category/ler-e-escrever/>>. Acesso em: 19 jan. 2015. Não paginado.

GRAUE, M. Elizabeth.; WALSH, Daniel. J.; *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

KINDERSLEY, Dorling. *Livro pode perguntar: respostas para as perguntas mais intrigantes*. São Paulo: Abril, 2009.

_____. *Explore o Curioso Mundo da Ciência*. São Paulo: Abril, 2010.

LAGARTA, Marta. *Mamãe bela, Mamãe fera*. Ilustrações Sami e Bill. São Paulo: Prumo, 2010.

LEWIS, Clive Staples. *As Crônicas de Nárnia*. Tradução Silêda Steuernagel Paulo Mendes Campos. Ilustrações de Pauline Baynes. 2. ed. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2009.

LINCK, Celso. *A cobronça, a princesa e a surpresa*. Ilustração Fê. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neusa. Dias. de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARQUES, Luís. Provocações de alteridade. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MEDINA, Cremilda de Araújo. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1986.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília, MEC/ SEB, 27 abr. 2016.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli. *Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professores participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever*. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo. 2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Quem pergunta precisa saber. In: *III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2007, Campinas. Diálogo e Pluralidade. Campinas: ABPEE, 2007. v. 1. p. 1-15.

_____. *Publicação Eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anapadi@terra.com.br> em 15 out. 2012.

PÁDUA, Elisabete. Matallo. Marchesini. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6. e.d. Campinas: Papyrus, 2000.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

RECREIO. *Planeta Terra: enciclopédia de ecologia*. São Paulo: Abril, 2008

REPKIN, V. V. *Ensino desenvolvente e atividade de estudo*. Ensino em Re-Vista, v.21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

ROBB, Jackie; STRINGLE, Berny. *A História da Lesma*. São Paulo: Ática Editora, 2003.

ROSA, Sanny S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.5 n.2 Jul. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SANTOS, Tatiana Cristina; TASSONI, Elvira Cristina Martins . As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v.96. n.242. abr/2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, seleção dos textos Claudia Rosenberg Aratangy. 2.ed. São Paulo: FDE, 2009.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: coletânea de atividades – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. São Paulo : FDE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: coletânea de atividades – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção, seleção e adaptação das atividades, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 7. ed. rev. e atual. São Paulo : FDE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: coletânea de atividades – 3o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo : FDE, 2014c.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo : FDE, 2014d.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. – 7. ed. comp., rev. e atual. Dos volumes 1 e 2. São Paulo : FDE, 2014e.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Cláudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivania Paula Almeida. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo : FDE, 2014f.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Resolução SE - 86, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=17/11/2014%2010:31:04>. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. Resolução SE 96, de 23 de dezembro de 2008. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=17/11/2014%2022:46:33>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Programa Ler e Escrever*. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 29 set. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=21/01/2016%2013:11:48>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. *Bolsa alfabetização*: uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo. 2007b. Disponível em: <<http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/index.html>>. Acesso em: 19 jan. 2015. Não paginado

SIGUEMOTO, Regina. O toró. Ilustração Ivan Zigg. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

SILVA, Anderson Cristiano da. Prescrições sobre o ensino da pontuação: um estudo crítico reflexivo. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/170.pdf>>. Acesso em 30 maio 2016.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 19. fev. 2016.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

_____. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>>. Acesso em: 25 fev. 2016

SUPPA. *Elvira uma vampira*. São Paulo: Editora Larousse, 2011

TASSONI, Elvira Cristina Martins; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. *Educação Temática Digital*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. v.17. n.1. p.193. jan/2015.

TAVARES, Luana Serra Elias. O uso do material didático do “Programa Ler e Escrever” pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Santos . In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. 2012. Campinas. *Anais eletrônicos*. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1733p.pdf. Acesso em: 9 out 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Trad. De Claudia Schilling. São Paulo: ARTMED, 2003.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun 2015.

VILLALOBOS, Isabel Hrdlicka. *Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP*. 2014. 261f..Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995, v. III.

_____. *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2001, v. II.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. *Revista Pátio*. [20--]. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf>. Acesso em: 20 jun 2016.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. Os gêneros orais no programa ler e escrever do Estado de São Paulo. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI, p. 114-128, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/15179/11321>>. Acesso em: 9 set 2016.

ZANITTI, Claudia Moreno *O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever"- SEE-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos. 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/199/1/professor.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite; ROSA Sanny S. da. Formação continuada de professores no contexto do Programa Ler e Escrever: um estudo sobre a relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista da Baixada Santista. *Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação*. n. 6. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/165>>. Acesso em: 9 set 2016.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Idade:

Formação:

1. Fez magistério? Quando concluiu? Onde foi?
2. Fez Pedagogia?
3. Fez algum outro curso superior?
4. Qual faculdade você frequentou?
5. Desde que ano é professor?
6. Qual área do currículo você mais gosta de ensinar?
7. Quais foram os três últimos cursos de atualização que você frequentou?
8. Há quanto tempo leciona nesta escola?

9. Como você vê o ensino da leitura nas escolas?
10. O que você compreende por leitura?
11. Quais são as suas maiores preocupações ao ensinar as crianças a ler?
12. Quais são as suas maiores aflições com as crianças que não correspondem à sua expectativa quanto à leitura?
13. Como você acha que as crianças aprendem a ler?
14. O que você considera essencial, ao ensinar a ler, para a formação do leitor?
15. Pela sua experiência, você acha que existem etapas no processo de aprendizagem da leitura pela criança? Quais?
16. Você adota alguma metodologia específica para o ensino do ato de ler? Descreva-o.
17. Como é realizado o planejamento das atividades de ensino do ato de leitura?
18. Que tipos de atividades você propõe em sua sala de aula para ensinar os atos de leitura?
19. E com os livros de literatura infantil, como é o trabalho?
20. As crianças podem compreender sem que leiam oralmente o texto antes? Explique sua resposta.
21. Com base na sua experiência atual, quais são as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da leitura?
22. Como você avalia sua atuação no processo de ensino e aprendizagem do ato de leitura?
23. Como você avalia o desempenho deles em leitura?
24. Como você sabe o aluno está lendo bem?
25. Quais critérios você utiliza?

26. Como é o seu trabalho com os livros didáticos do *Programa Ler e Escrever*?
27. Você busca referência de algum documento do *Programa Ler e Escrever* para realizar o planejamento curricular e a avaliação? Se sim, utiliza algum do programa? Ele contribui? De que maneira?
28. Como você avalia os livros didáticos e o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” do *Programa Ler e Escrever*?

29. Qual é a importância da formação superior para os professores?
30. Como formar bons professores?

31. Qual a importância do estágio na formação dos professores?
32. Você acha que a faculdade prepara o aluno para dar aula e se tornar um bom professor?
33. Como você avalia a formação dos professores, de maneira geral? As instituições de ensino estão preparadas para formar bons professores?
34. O que os professores podem fazer para enfrentar os desafios da carreira?
35. A formação em nível superior, por si só, é garantia de um bom profissional?
36. O *Programa Ler e Escrever* informa que há encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo para todos os profissionais envolvidos. Essa formação ocorre na prática? Se sim, como?
37. Como é participação da equipe gestora no programa? São realizadas discussões sobre a temática?
38. No que se refere à leitura, há encontros de formação de professores que tratem da temática na unidade escolar?