

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

VANESSA ALVES DO PRADO

**O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: LEITURA, ENSINO E AVALIAÇÃO
EM CLASSES DE TERCEIRO E QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA – SP

2011

VANESSA ALVES DO PRADO

**O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: LEITURA, ENSINO E AVALIAÇÃO
EM CLASSES DE TERCEIRO E QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Câmpus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

MARÍLIA – SP

2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Câmpus de Marília

Prado, Vanessa Alves do.
P896g O gênero de divulgação científica: leitura, ensino e avaliação em
classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental / Vanessa
Alves do Prado. – Marília, 2011.
123 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 107-112.

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1. Divulgação científica. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Ensino
fundamental. 4. Avaliação. I. Autor. II. Título.

CDD 372.4

VANESSA ALVES DO PRADO

**O GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: LEITURA, ENSINO E AVALIAÇÃO
EM CLASSES DE TERCEIRO E QUINTO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Câmpus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília, 28 de janeiro de 2011.

Banca Examinadora

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

Titular 2: Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin – UNESP/Presidente Prudente

Titular 3: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília

Suplentes

Dra. Renata Junqueira de Souza – UNESP/Presidente Prudente
Dra. Stela Miller – UNESP/Marília

Àquele que me diz:

Eu te gosto, você me gosta
desde tempos imemoriais.
Eu era grego, você troiana,
troiana, mas não Helena.
Saí do cavalo de pau
para matar seu irmão.
Matei, brigamos, morremos.

Virei soldado romano,
perseguidor de cristãos.
Na porta da catacumba
encontrei-te novamente.
Mas quando vi você nua
caída na areia do circo
e o leão que vinha vindo,
dei um pulo desesperado
e o leão comeu nós dois.

Depois fui pirata mouro,
flagelo da Tripolitânia.
Toquei fogo na fragata
onde você se escondia
da fúria de meu bergantim.
Mas quando ia te pegar
e te fazer minha escrava,
você fez o sinal-da-cruz
e rasgou o peito a punhal...
Me suicidei também.

Depois (tempos mais amenos)
fui cortesão de Versailles,
espirituoso e devasso.
Você cismou de ser freira...
Pulei muro de convento
mas complicações políticas
nos levaram à guilhotina.

Hoje sou moço moderno,
remo, pulo, danço, boxo,
tenho dinheiro no banco.
Você é uma loura notável,
boxa, dança, pula, rema.
Seu pai é que não faz gosto.
Mas depois de mil peripécias,
eu, herói da Paramount,
te abraço, beijo e casamos.
(ANDRADE, 1969, p. 22)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e ao meu anjo da guarda, pela coragem de lutar e força para nunca desistir.

Aos meus familiares, por fazerem parte das minhas conquistas.

Ao meu orientador professor Dr. Dagoberto Buim Arena, pela confiança.

Às professoras Dra. Cyntia Graziella Guizelim e Dra. Stela Miller por atuarem em minha zona de desenvolvimento proximal.

Às professoras Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin e Dra. Renata Junqueira de Souza pela disponibilidade em lerem este texto.

À diretora Ruth Genta, pelo apoio e incentivo.

À professora Yolanda Matsuda, pela colaboração.

Às bibliotecárias Luzinete e Beth, pelo apoio na correção das normas.

À direção, coordenação e professores das escolas campo da pesquisa, por terem tornado possível a realização deste estudo.

À Secretaria de Estado da Educação, pela concessão da Bolsa Mestrado.

A Rubia Donda, Viviani Hojas e Mara Augusto por dividirem momentos inesquecíveis nos primeiros anos de universidade.

*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta
para vislumbrar o que somos e onde estamos.
Lemos para compreender, ou para começar a
compreender. Não podemos deixar de ler. Ler,
quase como respirar, é nossa função essencial.*
(MANGUEL, 1997, p. 20)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral o de compreender como ocorre a atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes de 2ª e 4ª séries (atualmente denominadas de 3º e 5º anos) do ensino fundamental de duas escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Marília-SP, selecionadas a partir do resultado do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2008. Com o resultado dessa avaliação, foi possível localizar as escolas que obtiveram o melhor desempenho (MD) e o pior desempenho (PD) na avaliação de Língua Portuguesa, nos itens referentes à leitura do texto informativo de divulgação científica, a fim de compreender como as professoras propiciavam a leitura do gênero em questão: em que momento a leitura se constituiu como atividade e quais ações de mediação foram realizadas no trabalho com o texto. Assim, foram identificados os fatores que influenciaram o resultado da avaliação de 2008 e 2009. Participaram da pesquisa duas professoras de cada escola e suas respectivas classes, 2ª série e 4ª série. A pesquisa do tipo etnográfico baseou-se em observação, questionário, entrevista e análise de documentos, registrados em notas de campo, gravação em áudio e memorandos. Os dados gerados foram analisados de acordo com a metodologia de análise microgenética e segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da perspectiva de linguagem de Bakhtin e dos autores que estudam o ato de ler textos. Os resultados apontaram que as professoras da escola PD desenvolvem um trabalho de leitura com o texto científico que se aproxima dos preceitos dos autores que embasaram esta pesquisa. Na escola MD, por sua vez, as docentes não proporcionaram um trabalho de ensino da leitura do gênero intensamente mediado, mas apenas a vocalização do texto pelas crianças. Ainda assim, a escola MD, na comparação com a escola PD, mantém a classificação de melhor desempenho no SARESP de 2009. Pelas razões que ultrapassam as paredes da sala de aula, a avaliação do rendimento escolar das crianças da rede pública estadual paulista não representa a realidade do trabalho docente e, por esse motivo, não pode ser tomada como o único critério para avaliar o trabalho do professor.

Palavras-chave: Gênero de divulgação científica. Leitura. Ensino fundamental. Avaliação.

ABSTRACT

The general aim of this research was to understand how the reading activity of popular science genre occurs in the 2nd and 4th grades (now called 3rd and 5th years) of elementary school in two state schools of the “Diretoria de Ensino” of Marília-SP region, selected from the results of the “Evaluation System of Educational Achievement of São Paulo State” (SARESP) in 2008. Based on the result of this evaluation, it was possible to locate the schools that achieved the best performance (MD) and the worst performance (PD) in the evaluation of Portuguese Language, in the items related to the reading of the popular science texts, in order to understand how teachers propitiated the reading of the genre in question: at what time the reading was constructed as a mediated activity and which actions were taken in working with the text. Thus, factors that influenced the outcome of evaluation in 2008 and 2009 were identified. Two teachers from each school and their respective classes, 2nd grade and 4th grade, took part in the research. The ethnographic research was based on observation, questionnaire, interview and document analysis, recorded in field notes, audio recordings and memos. The data were analyzed according to the methodology of micro-genetic analysis and according to the premises of the Historical-Cultural Theory, from the perspective of Bakhtin and authors who study the act of reading texts. The results showed that the teachers from the PD school develop a reading activity with the scientific texts that is similar to the precepts of the authors that have underpinned this research. At MD school, in turn, the teachers did not provide an activity of teaching reading of the intensively mediated genre, but only the vocalization of texts by children. Still, the MD school, compared to the PD school, maintains the best performance rating in SARESP 2009. For reasons beyond the walls of the classroom, the evaluation of the academic performance of children from public schools does not represent the reality of teaching and it can not be taken as the sole criterion to evaluate the work of the teacher.

Keywords: Genre of popular science. Reading. Elementary school. Evaluation.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Planejamento e orientação didática de uma atividade do guia *Ler e escrever....*56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis da 2ª série.....	19
Quadro 2 – Níveis das escolas estaduais de 2ª série do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da região de Marília.....	20
Quadro 3 – Pontuação de Língua Portuguesa da 2ª série do ensino fundamental.....	20
Quadro 4 – Descrição dos níveis de proficiência da 4ª série do ensino fundamental.....	21
Quadro 5 – Níveis das escolas estaduais de 4ª série do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da região de Marília.....	21
Quadro 6 - Níveis da 2ª série da escola MD.....	96
Quadro 7 - Níveis da 4ª série da escola MD.....	99
Quadro 8 - Níveis da 2ª série da escola PD.....	103
Quadro 9 - Níveis da 4ª série da escola PD.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 METODOLOGIA.....	16
1. 1 Os primeiros passos da pesquisa: a seleção das escolas.....	18
1. 1. 1 Campo e contexto da pesquisa.....	24
1. 1. 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	29
1. 1. 3 A entrada no campo de pesquisa e o papel de investigadora.....	31
1. 2 Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa para a geração dos dados.....	33
1. 2. 1 Observação com gravação em áudio, notas de campo e memorandos.....	34
1. 2. 2 Questionário informativo com roteiro de questões.....	36
1. 2. 3 Entrevista com roteiro de questões.....	36
1. 2. 4 Fonte documental com registros.....	37
1. 3 Metodologia de análise e eixos temáticos.....	38
2 A ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.....	41
3 A MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO CIENTÍFICO.....	73
4 ALÉM DAS PAREDES DA SALA DE AULA.....	96
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	116
APÊNDICE A – Autorização da escola	117
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor participante.....	118
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido da criança participante.....	119
APÊNDICE D – Questionário informativo do professor.....	120
APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com o professor.....	121

ANEXO	122
ANEXO A – Quadro de normas utilizadas na transcrição das entrevistas.....	123

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa surgiu muito antes de eu iniciar o curso de Mestrado. Em 2004 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília, porque a universidade oferecia a habilitação em Deficiência Auditiva. Para desfrutar das oportunidades de estudo em grupos de pesquisa, filiei-me ao antigo grupo de estudos de linguagem, leitura e surdez, coordenado por Dagoberto Buim Arena e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. Foi no grupo que li e discuti alguns capítulos do livro intitulado *Marxismo e Filosofia da linguagem*, de Mikhail Bakhtin. A partir disso, mesmo me distanciando do grupo por algum tempo, passei a ler os comentadores de Bakhtin da área de Letras e Literatura, a fim de compreender as ideias desse autor tão enigmático, como adverte Todorov no prefácio à edição de 2003 do livro *Estética da Criação Verbal*.

Em 2006, aprovada em concurso público, comecei a atuar como Professora da Educação Básica 1 pela Secretaria de Estado da Educação, e compartilhava as mesmas inquietações com outras professoras: como ensinar a criança a ler e a escrever? Os anos na rede pública estadual paulista fortaleceram as minhas convicções a respeito da importância do saber teórico para iluminar a prática, da mesma forma como evidenciaram a relevância do trabalho prático articulado a questões teóricas para suprir as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino: professor e alunos.

Foi no ano de 2007 que me dediquei ao estudo acerca da linguagem para escrever o Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pelo professor Dr. Dagoberto Buim Arena. Com esse trabalho, foi possível compreender, por meio de dissertações e teses apresentadas em 2005 e 2006 na UNESP de Marília, a perspectiva de linguagem de Bakhtin para pensar a educação.

No final de 2007, participei da banca de correção da avaliação do SARESP pela primeira vez. A avaliação ainda era desconhecida para mim, porque como aluna no ensino fundamental e médio da rede pública estadual, e posteriormente, como professora, nunca havia participado da prova ou de sua aplicação. Foi nesse ano que observei na avaliação do SARESP a presença de um texto informativo de natureza científica. Os alunos deveriam ler e responder a duas questões dissertativas e, surpreendida com esse texto tão pouco comentado entre os educadores, fiz desse gênero objeto de estudo desta dissertação.

Na presente pesquisa, os termos *texto informativo de natureza científica*, *gênero de divulgação científica*, *gênero científico*, *texto informativo de divulgação científica*, *texto*

científico, *discurso científico* ou *artigo de divulgação científica* serão utilizados como sinônimos, para respeitar alguns referenciais teóricos (BAKHTIN, 2003; MORTIMER; SMOLKA, 2001) e termos utilizados na proposta *Ler e escrever*¹ e no *Boletim da Escola*². De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros científicos são unidades da comunicação discursiva, constituídos por três elementos (o conteúdo, a estrutura e o estilo) que pertencem a qualquer outro gênero, e implicam a posição responsiva, a alternância do sujeito do discurso e a conclusibilidade. O artigo de divulgação científica (BAKHTIN, 2003) é um gênero discursivo resultante de uma investigação que “[...] se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta.” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Por meio de observações em campo de pesquisa, discuto neste texto o trabalho docente com o texto científico em sala de aula.

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender como ocorre a atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes de 2ª e 4ª séries³ (atualmente denominadas de 3º e 5º anos) do ensino fundamental de duas escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Marília-SP, selecionadas a partir do resultado do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2008. Com o resultado dessa avaliação, foi possível localizar a escola que obteve o melhor desempenho e a de pior desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, nos itens referentes à leitura do texto informativo de divulgação científica. O intuito foi buscar compreender como as professoras propiciavam a leitura do gênero em questão, em que momento a leitura se constituiu como atividade, quais ações de mediação foram realizadas no trabalho com o texto, e identificar quais fatores puderam influenciar o resultado da avaliação do SARESP nos anos de 2008 e 2009.

A fim de compreender as práticas de leitura ensinadas pelas docentes das classes selecionadas, apoio-me em Manguel (1997), Cavallo e Chartier (2002) e traço um breve histórico da história da leitura e do livro.

¹ O material *Ler e escrever* é um *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* enviado, pela primeira vez em 2009, aos professores da rede pública estadual paulista pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

² O *Boletim da escola* é o documento recebido por todas as escolas do estado de São Paulo que participam do SARESP e apresenta o resultado de cada série da escola nas diferentes disciplinas. Posteriormente, apresento mais descrições a respeito desse documento.

³ Como foi possível perceber no título desta dissertação, o termo *série* foi substituído por *ano* devido à reorganização do ensino fundamental que passou de oito para nove anos; entretanto, no corpo do texto, optei por me referir a série porque no *Boletim da escola* analisado aparece o termo *série* para as turmas participantes do SARESP de 2008 e de 2009.

Ler é apropriar-se do legado escrito e da memória da humanidade, e é uma prática cultural que modifica o comportamento do leitor e transforma a mentalidade do homem. A leitura dos diferentes gêneros é uma prática cultural, de cujos elementos historicamente construídos derivam determinados comportamentos, atitudes e significados que contribuem para o desenvolvimento do leitor.

No decurso da história da leitura, os fatos históricos revolucionaram o modo de pensar do leitor conforme as mudanças dos materiais produzidos e dos comportamentos exigidos diante dos novos materiais. Da Antiguidade ao mundo contemporâneo, a língua escrita perpetuou-se de acordo com suas funções e usos. As práticas de leitura surgiram a partir da descoberta de que era possível registrar os acontecimentos por meio dos pictogramas e, mais tarde, recuperar os sentidos.

Para os gregos, a escrita pouco importava; ela não passava de um texto que aprisionava a voz e servia para dela arrancar o canto e a história de Homero. Na Idade Média, muitas transformações ocorreram devido às ordens estabelecidas pela Igreja e pelos seus integrantes que compartilhavam o poder. Do rolo ao códex (livro com páginas), o comportamento do leitor foi outro: ler o rolo com as mãos ocupadas e ler o códex fazendo anotações. Até então, o trabalho era feito em conjunto, numa época em que um ditava e o outro copiava, num processo bastante lento de reprodução. A criação da pontuação pelos monges irlandeses marcou uma nova mudança. Eles criaram uma nova maneira de tradução separando as palavras pelos sentidos, bem como o espaçamento. (CAVALLO; CHARTIER, 2002; PARKES, 2002).

No modelo escolástico, com a criação das universidades, a leitura adquiriu o caráter de seleção, o que permitiu maior acesso aos livros. Com a preocupação relacionada à seletividade, surgiram novas formas de organização, como a introdução do sumário, a divisão dos parágrafos e a organização por temas. Os florilégios, resumos de obras inteiras, também tiveram como objetivo um maior e mais rápido acesso à leitura. (HAMESSE, 2002).

Em meio à teia formada por fios de história, outros fatos ajudaram a constituir a história da leitura. Segundo Manguel (1997), a leitura silenciosa foi uma prática criada pelo homem, com a missão de compreender o texto sem a oralidade. Ainda na Idade Média, as práticas de leitura monásticas correspondiam a uma forma de ler dividida em etapas, restos herdados da Antiguidade.

Diante de tantas inovações, o quê e como ler são atitudes modificadas em cada período da história. No entanto, a contemporaneidade conserva em seu âmago os conflitos das práticas antigas: a fonética e a preocupação com o som *versus* a leitura como compreensão. Diante do

exposto, quais práticas de leitura são utilizadas pelas crianças de 2ª e 4ª séries na leitura do texto informativo de natureza científica? Esta é uma questão a que a presente pesquisa tentou responder.

Para concretizar o estudo já anunciado, optei pela abordagem interpretativa (WALSH; GRAUE, 2003), que relaciona os contextos micro e macrosocial para atribuir sentidos a tudo o que é observado dentro das paredes da sala de aula e compreender o contexto, o tempo e os investigados como parte do processo de pesquisa. A pesquisa do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, 2005) foi selecionada porque tem como objetivo a descrição das ações dos participantes e a sua significação. Sendo o objeto de pesquisa o estudo da atividade de leitura do gênero científico, o campo selecionado foram duas classes de cada uma das escolas estaduais de ensino fundamental, tendo como sujeitos professores e crianças. A pesquisa de campo compreendeu um período de um mês e meio, totalizando seis observações em cada série entre os meses de agosto e outubro de 2009. A saída do campo ocorreu após esse curto período, porque os dados começaram a se repetir.

A pesquisa contemplou a observação participante, a entrevista e a análise documental como instrumentos previstos pela metodologia selecionada, registrados por meio de notas de campo, memorandos e gravação em áudio. Como informo na primeira parte desta pesquisa, o papel de pesquisadora teve a difícil tarefa de transformar o estranho em familiar e o familiar em estranho (ANDRÉ, 2005), já que a escola de melhor desempenho me era desconhecida, e a de pior desempenho era a escola onde leciono. Após a geração e a análise prévia dos dados, que reconduziram os rumos da pesquisa e a atuação em campo, organizei em eixos temáticos os dados mais expressivos resultantes dos diversos instrumentos e me apoiei na perspectiva da análise microgenética (GÓES, 2000) para refletir os detalhes das ações e das interações.

Para apresentar os resultados dessa investigação, organizei este texto em quatro capítulos. No primeiro, explico os procedimentos para selecionar as escolas participantes da pesquisa, contextualizo o campo e caracterizo os sujeitos participantes; apoio-me em alguns autores, especialmente em André (2005) e nas proposições de Walsh e Graue (2003) para situar a entrada no campo, o papel de investigadora, os instrumentos e os procedimentos de pesquisa para a geração de dados e, por fim, trago Góes (2000) para fundamentar a metodologia de análise microgenética e os eixos temáticos.

Nos segundo, terceiro e quarto capítulos realizo a análise dos dados junto com as bases teóricas. Especificamente no segundo capítulo, busco saber, com base nos estudos de

Vygotsky⁴ (1935, 2000, 2006) e outros autores pertencentes à Teoria Histórico-Cultural, de Bakhtin (1995, 2003) e de autores que discutem o ato de ler textos, se as práticas de leitura do texto científico, propostas pelas professoras sujeitos da pesquisa são constituídas como atividades, no sentido de Leontiev (1978, 2006), e se as estratégias utilizadas por elas são as mais adequadas para ensinar o gênero.

No terceiro capítulo, novamente me baseio em todos os referenciais comentados acima para apresentar as situações mediatizadas em torno da leitura do gênero em questão e as manifestações das crianças diante das propostas de ensino da professora e das suas interlocuções. O quarto capítulo traz os resultados da avaliação do SARESP de 2009 das classes observadas e, com base nas observações e nas falas dos sujeitos da pesquisa, discuto os fatores que influenciaram os resultados da avaliação do SARESP de 2008 e 2009.

Para finalizar, apresento as conclusões da investigação e as referências.

⁴ O nome desse autor aparece grafado de formas diferentes. Neste texto, opto pela grafia *Vygotsky*, do texto utilizado de 1935, e mantenho nas citações e paráfrases a grafia tal como aparece nos textos de referência.

1 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo geral o de compreender como ocorre a atividade de leitura do gênero de divulgação científica em classes 2ª e 4ª séries (ou 3º e 5º anos) do ensino fundamental, em duas escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Marília. A abordagem interpretativa embasa este estudo e é, segundo Walsh e Graue (2003), uma investigação interativa que busca no contexto micro e macrosocial, isto é, no contexto local e alargado⁵, a significação para as observações realizadas na escola. Assim, busquei compreender o contexto como um espaço histórico e cultural, que requer uma análise cuidadosa a relacionar os diferentes contextos sociais nos quais as crianças e os demais sujeitos da escola ou da comunidade estão inseridos. Ainda segundo Walsh e Graue (2003), a proximidade face a face, o tempo no campo, as fontes geradas, a descrição narrativa e a escolha de uma teoria foram contempladas como elementos da investigação, porque são características que consideram a interação social humana.

Valho-me ainda da abordagem etnográfica que, de acordo com André (2005, p. 25), “[...] é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social [...]” que, oriunda dos estudos da antropologia, foi adaptada ao campo da educação e se preocupa em atribuir significado às ações e aos eventos dos participantes da pesquisa, ao utilizar os princípios da observação participante, da entrevista e da análise documental. Baseada em André (1995), me propus a fazer uso da observação participante, porque estabeleci como pesquisadora um grau de interação com a situação estudada, que ocorreu de maneira tranquila. A entrevista teve o objetivo de esclarecer os problemas observados, e a análise dos documentos buscou, com a contextualização dos fatos, novas informações que complementassem as geradas por outras fontes.

Esta investigação do tipo etnográfico envolveu um trabalho de campo porque como pesquisadora me aproximei das pessoas e dos eventos, observei-os na sua manifestação natural, formulei hipóteses de acordo com as pistas, e criei conceitos a partir da descrição dos eventos e das ações dos participantes. Nesse sentido, André (1995, p. 30) afirma ser o objetivo deste tipo de pesquisa “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.”

⁵ O termo *contexto alargado* é utilizado pelos autores Walsh e Graue (2003).

Para entender a realidade do trabalho docente com o texto científico e os fatores que influenciaram o resultado da avaliação do SARESP de 2008 e 2009, as explicações só puderam ser dadas a partir das relações estabelecidas entre as influências históricas, culturais e sociais que permearam as atividades humanas (WALSH; GRAUE, 2003). O contexto da escola não é constituído apenas pelas ações dos professores e das crianças, mas por todo um conjunto de contextos que se relacionam. Por isso, segundo André (1995, p. 45), o estudo do tipo etnográfico na escola é composto por três dimensões assim denominadas: (1) *dimensão institucional ou organizacional*⁶, (2) *dimensão instrucional ou pedagógica* e (3) *dimensão sociopolítica/cultural*. A primeira dimensão preocupa-se com as formas de organização do trabalho pedagógico, das estruturas de poder e de decisão, dos níveis de participação dos agentes escolares, dos recursos humanos e materiais, das redes de relações, dos contatos com a direção e com os professores, das entrevistas ou conversas informais e da análise da documentação que afeta o funcionamento da escola. A segunda envolve as situações de ensino entre professor-aluno-conhecimento, as atividades, o material didático, a linguagem, as formas de avaliação e as condições de apropriação de alunos e de professores. A terceira e última dimensão está pautada nos determinantes macroestruturais presentes na sociedade e que determinam as ações dentro da escola em relação aos elementos pertencentes ao âmbito social maior. Alguns aspectos dessas dimensões foram os que persegui nesta investigação, por meio de observação, entrevista e fonte documental.

A pesquisa teve início na realidade pelo contato direto, entretanto, a observação por si só não foi capaz de desvelar a realidade. Foi preciso exercitar o pensamento teórico. De acordo com Walsh e Graue (2003), a teoria permite ver o visível e o invisível, interligar os fatos visivelmente observados aos invisíveis e apreender a realidade pelo processo de análise que, segundo Lígia Martins (2001), ocorre do todo para as partes e dessas ao todo, porque, para realizar a análise, o pesquisador decompõe o fenômeno e o analisa segundo uma teoria. Após a análise do fenômeno mais simples (a unidade), o pesquisador compreende o fenômeno na sua completude (o todo) pela atividade teórica do pensamento.

Com base no objetivo geral já apresentado no início deste capítulo, almejei compreender como as professoras propiciavam a leitura do gênero científico, em que momento a leitura se constituiu como atividade e quais ações de mediação foram realizadas no trabalho com esse texto. Da mesma forma, busquei identificar os fatores que puderam influenciar o resultado da avaliação de 2008 e 2009.

⁶ Os termos em itálico pertencem à autora (1995).

Passo agora a apresentar os procedimentos utilizados para selecionar as escolas participantes da pesquisa.

1. 1 Os primeiros passos da pesquisa: a seleção das escolas

A primeira etapa para o desenvolvimento da pesquisa foi buscar o resultado do SARESP (2008) de todas as escolas estaduais da Diretoria de Ensino da região de Marília. Encontrei o desempenho de cada escola no *Boletim da escola*⁷ (2008) e após verificar o percentual de desempenho de cada uma no que se refere à avaliação de Língua Portuguesa da 2ª série e 4ª série do ensino fundamental, tive condições de definir as escolas que poderiam participar da pesquisa. Para essa definição, dois quadros foram elaborados a partir do percentual de desempenho de cada uma na disciplina de Língua Portuguesa e serão apresentados posteriormente. Os quadros foram organizados pelo *nome da escola* e pelo *nível* de desempenho de todas as que possuíam classes de 2ª série e de 4ª série. No total, encontrei o resultado de 13 escolas com 2ª série e 14 com 4ª série na região de Marília.

O desempenho da 2ª série em Língua Portuguesa foi baseado nos seguintes critérios lançados pelo *Boletim da escola* (2008) da 2ª série: “A escala de desempenho de língua portuguesa é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam também as habilidades descritas nos níveis mais baixos.”

Para definir as escolas com o melhor e o pior desempenho na avaliação de Língua Portuguesa da 2ª série, selecionei dois níveis que me permitiriam chegar ao objetivo geral desta investigação, porque expressam o desempenho de cada escola no que se refere à leitura do texto de divulgação científica. No quadro abaixo apresento todos os níveis que foram

⁷ No caso aqui estudado, há dois boletins por escola, um com o resultado da 2ª série nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o outro com o resultado da 4ª série nas mesmas disciplinas, acrescido do resultado das demais séries da escola. Esse documento está disponível no site www.educacao.sp.gov.br, no link referente ao SARESP 2008 e traz as seguintes informações: Participantes do SARESP 2008, com o total de alunos da 2ª, 4ª e demais séries do ensino fundamental no âmbito do estado, da COGSP (capital), da CEI (interior), da diretoria (neste caso, da região de Marília), do município e da escola; a média de pontos e médias do percentual de cada série nas duas disciplinas citadas em todos os âmbitos; a distribuição dos alunos da escola nos níveis da escala de cada série e em cada disciplina e a distribuição comparada em cada âmbito e em cada disciplina e, no caso da 4ª série, a média das escolas estaduais do Brasil e de São Paulo no que se refere ao SAEB e à Prova Brasil 2007.

fundamentais na avaliação da escola; no entanto, busquei no nível 3 e no nível 6, destacados por mim, o resultado norteador para a minha entrada em campo.

Nível	Pontuação	Descrição do nível	Percentual de alunos
1	0 a 7	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.	
2	8 a 14	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.	
3	15 a 43	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética; produzem texto com algumas características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo.	
4	44 a 53	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e leem com autonomia, fazendo inferências a partir do texto informativo.	
5	54 a 68	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita e do gênero proposto (conto); e produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma e de texto de outro gênero (instrucional).	
6	69 a 72	Os alunos escrevem com ortografia regular e produzem texto com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto (conto) como em situações de leitura autônoma e de texto de outro gênero (instrucional).	

Quadro 1 - Níveis da 2ª série, grifo nosso.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008.

Os níveis 1 e 2 não foram considerados porque não representam o aluno que lê e possui algum conhecimento a respeito do texto informativo de divulgação científica. O nível 3 expressa o resultado mínimo do aluno que lê texto de divulgação científica e o nível 6, como comentado, é cumulativo e expressa o nível mais alto de uma criança que lê com autonomia o texto de divulgação científica.

Diante dos níveis, para encontrar a escola de melhor e a de pior desempenho a partir da avaliação de Língua Portuguesa da 2ª série, organizei um quadro com o nome da escola (aqui representado por número) e o desempenho de cada uma nos níveis 3 e 6.

2ª SÉRIE		
Escola	Nível da escola	
	Nível 3	Nível 6
Escola 1	37,8	4,4
Escola 2	18,6	20,9
Escola 3	16	12
Escola 4	4,2	13,2
Escola 5	10,3	16,5
Escola 6	0	51,6
Escola 7	20	40
Escola 8	24	26
Escola 9	26,3	14
Escola 10	9,7	22,6
Escola 11	10,2	15,3
Escola 12	36,1	8,2
Escola 13	19	0

Quadro 2 – Níveis das escolas estaduais de 2ª série do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da região de Marília, grifo nosso.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008.

Como podemos observar, a Escola 1 apresenta menor desempenho porque um grande percentual de alunos (37,8) está classificado no nível 3, considerado o mais baixo para uma criança que lê e tem certo conhecimento do texto informativo de divulgação científica. Por outro lado, a Escola 6, por possuir o maior percentual de alunos (51,6) no nível 6, tido como avançado, foi considerada a escola de maior e melhor desempenho na avaliação da 2ª série.

A pontuação da avaliação de Língua Portuguesa da 2ª série foi baseada nas habilidades que a criança apresentava. Trago o quadro 3 para melhor compreender as habilidades e a descrição das possíveis ações da criança diante das duas questões dissertativas exigidas na avaliação do SARESP de 2008 referentes à leitura do texto científico, a categoria em que a criança se enquadra e os pontos referentes a cada descrição que ajudam a definir o resultado final de cada escola.

Item	Habilidades	Descrição	Categoria	Pontos
6.1	Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação explícita no texto	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia	A	5
		Respondeu, mas <u>não</u> mostrou que foi capaz de ler com autonomia.	B	0
		Ausência de resposta	C	0
6.2	Responder questão a partir da leitura de texto informativo: inferir informação implícita a partir do texto	Respondeu mostrando que foi capaz de ler com autonomia	A	7
		Respondeu, mas <u>não</u> mostrou que foi capaz de ler com autonomia.	B	0
		Ausência de resposta	C	0

Quadro 3 – Pontuação de Língua Portuguesa da 2ª série do ensino fundamental.

Fonte: SARESP, 2008.

O desempenho das escolas na disciplina de Língua Portuguesa que possuem a 4ª série também foi baseado nos critérios contidos no *Boletim da escola* (2008), que apresenta a descrição dos níveis de proficiência, como é possível verificar no quadro abaixo.

• os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
• os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
• os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
• os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

Quadro 4 – Descrição dos níveis de proficiência da 4ª série do ensino fundamental, grifo do boletim.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008.

Para definir as escolas com o menor e maior desempenho na avaliação de Língua Portuguesa da 4ª série, selecionei os níveis *abaixo do básico* e *avançado* com o intuito de verificar se a maioria dos alunos dessa série, em cada uma das escolas, lê de forma autônoma e satisfatória ou insatisfatória. A fim de selecionar as duas escolas, também organizei os dados obtidos por meio do *Boletim da escola* (2008) em um quadro com os dois níveis de proficiência.

4ª SÉRIE		
Escola	Nível de proficiência da Escola	
	Abaixo do básico	Avançado
Escola 1	23,1	12,8
Escola 2	16	2
Escola 3	15,7	6
Escola 4	4,4	23,4
Escola 5	5,3	15,8
Escola 6	25,3	6,3
Escola 7	36,8	21,1
Escola 8	12,5	17,5
Escola 9	34,3	4,3
Escola 10	12	12
Escola 11	5,4	27,2
Escola 12	12,4	14
Escola 13	29,6	0
Escola 14	4,3	23,2

Quadro 5 – Níveis das escolas estaduais de 4ª série do ensino fundamental da Diretoria de Ensino da região de Marília, grifo nosso.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008.

É possível observar que a Escola 7, com um percentual de 36,8, teve o menor desempenho, ou seja, a maioria dos alunos ficou classificada no nível *abaixo do básico*, enquanto a Escola 11, com um percentual de 27,2 no nível *avançado*, obteve o maior desempenho em relação às demais escolas apresentadas.

Nos dois quadros apresentados aparece o desempenho de quatro escolas, entretanto, ficou decidido que apenas as escolas 7 e 11 de 4ª série seriam convidadas a participar da pesquisa. Optei pelas duas escolas de 4ª série porque a Escola 6 de 2ª série foi municipalizada no ano subsequente à prova e a Escola 1 também de 2ª série estaria menos acessível que a Escola 7 de 4ª série, que também obteve o pior desempenho e, possivelmente, estaria mais disponível para a pesquisa, porque é a escola na qual trabalho como docente. Assim, restou selecionar a Escola 11 de 4ª série, já que seria a única com o melhor desempenho disponível. O objetivo era efetivar a pesquisa em duas classes de cada escola selecionada, uma classe de 2ª série e a outra de 4ª série.

Antes de adentrar o campo, foram estabelecidos os instrumentos de pesquisa para a geração dos dados e os procedimentos para torná-la possível. Para gerar os dados, utilizei como instrumentos a análise documental, a observação em sala de aula, a entrevista com os professores das classes selecionadas, o questionário informativo e a participação em algumas reuniões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Para isso, fiz uso dos seguintes procedimentos: gravação em áudio, notas de campo, memorandos, roteiro para a aplicação de questionário e de entrevista.

Definidas as escolas participantes, os instrumentos e os procedimentos de pesquisa, entrei em contato com cada uma das escolas e agendei uma reunião com a diretora, para que pudesse apresentar o projeto e convidá-la a participar da pesquisa. Na reunião, pude explicar o intento da pesquisa à direção da Escola 7 e da Escola 11 e, por questões éticas, esclareci o critério que definiu a escolha da escola: o resultado do SARESP 2008, no que tange às habilidades de Língua Portuguesa.

Passo a utilizar a sigla MD para definir a escola de melhor desempenho, que obteve o nível de proficiência mais *avançado* da 4ª série, e PD para referir a escola de pior desempenho, que obteve o nível de proficiência da 4ª série *abaixo do básico*.

A diretora da escola MD disse que a instituição teve o melhor desempenho na avaliação de Língua Portuguesa da 4ª série no SARESP de 2008 porque, além do trabalho responsável e comprometido dos professores, a escola está localizada num bairro privilegiado, atende crianças de bairros distantes e filhos de pais bem sucedidos economicamente. Ela contou que a maioria dos professores foi aprovada em concurso público para provimento

efetivo do cargo, tem sede na escola MD, tem mais idade e trabalha há mais tempo. A diretora esclareceu que 2009 era o seu segundo ano na escola MD e que já havia provocado mudanças significativas no sistema instalado, como a matrícula de crianças menos favorecidas economicamente que moravam nos arredores da escola e que antes precisavam atravessar a pista para chegar à outra escola que oferecia vagas, porque na escola MD não havia vagas para esse perfil de criança. A diretora também comentou o trabalho da coordenadora da escola e da sua dedicação em tudo que faz, principalmente quando se trata de cumprir ordens vindas da Diretoria de Ensino. Ao final da conversa, esclareci que deveríamos selecionar uma classe de 2ª série e uma de 4ª série no período da manhã. A diretora sugeriu a 4ª série A porque a professora dessa classe trabalhava há mais tempo na instituição e poderia ajudar-me, e a 2ª série A porque era a turma com professor OFA⁸ que ficaria até o final do ano.

A apresentação do projeto para a direção da escola PD ocorreu de maneira menos formal devido ao contato diário que estabeleço com os funcionários da escola. Ainda assim, algumas justificativas foram apontadas pela diretora quando foi dito o motivo pelo qual eu, como pesquisadora, estava na escola. A diretora da escola PD também completaria dois anos na direção e contou a respeito da falta de vice-diretor, coordenador e secretário como um problema que a afligia bastante, porque ela era a pessoa que exercia todas essas funções. Na escola PD existem apenas quatro classes no período da tarde, assim, não haveria como escolher, já estava definido que as duas classes participantes seriam a 2ª série A e a 4ª série A. O problema estaria em definir como gerar os dados porque as classes pretendidas funcionavam somente no período da tarde, mesmo período em que trabalho. Solicitei a permissão da diretora para realizar a observação nas salas de aula nos meus horários livres, quando minha classe estaria em aulas de Educação Física e de Educação Artística.

Após essa etapa, conversei com os professores das classes selecionadas acerca da proposta do projeto de pesquisa. A aceitação foi unânime, principalmente porque se tratava de professoras conhecidas. Conheci a professora da 4ª série da escola MD no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - Unesp/ Marília; a professora da 2ª série havia trabalhado comigo em uma escola localizada no município de Gália e viajávamos juntas até lá. As professoras da 2ª e 4ª séries da escola PD eram colegas de trabalho do mesmo período.

Com o objetivo desta pesquisa em mente, combinei com as professoras da escola MD um dia da semana em que eu pudesse observar as aulas delas, principalmente as de Língua Portuguesa. As aulas observadas ficaram organizadas em duas semanais na 2ª série (antes do

⁸ Professor contratado temporariamente para substituir licença e afastamento.

recreio) e na 4ª série (depois do recreio), no mesmo dia da semana. Ainda que a intenção fosse observar as aulas de Língua Portuguesa, na classe da 4ª série da escola MD pude presenciar somente as de Ciências e algumas de Matemática. Nessa classe, somente as de Ciências forneceram dados acerca da leitura do texto informativo de divulgação científica. Na escola PD também realizei as observações de duas aulas semanais em cada uma das classes selecionadas. As observações nessa escola ficaram distribuídas em três dias da semana.

No período de observação, ficou acertado com a coordenadora da escola MD que eu participaria também do HTPC, junto aos professores. Na escola PD, como minha participação era obrigatória, explicitiei à diretora que essa reunião seria um instrumento para gerar dados. No total, quatro professores participaram da pesquisa, e 69 crianças da escola MD e 25 crianças da escola PD.

Depois de ter definido a escola, as classes, os professores e os horários, elaborei ofícios às diretoras das escolas MD e PD, solicitando a autorização para realização da pesquisa no ano de 2009 e requeri uma autorização da escola em papel timbrado, bem como o preenchimento da Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo seres humanos. Apresentei aos professores o projeto de pesquisa e solicitei aos alunos e aos professores participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na sequência, contextualizo o campo de pesquisa baseada no projeto pedagógico da escola.

1. 1. 1 Campo e contexto da pesquisa

A abordagem interpretativa desta pesquisa exige, de acordo com Walsh e Graue (2003), a compreensão do mundo da investigação: o contexto, o tempo e os investigados. Dessa forma, apresento o contexto maior em que estão inseridas as professoras e as crianças que fizeram parte da pesquisa. Caracterizo as escolas participantes a partir do projeto pedagógico ou plano da escola e das observações realizadas ao longo do período em que estive lá.

Recebi da escola MD o *Plano da Escola*⁹ organizado em três partes: Descrição da Realidade da Escola, Diretrizes Educacionais e Proposta Pedagógica, Plano Anual – Anexos

⁹ A coordenadora pedagógica intitulou o documento como Plano da Escola.

2006. Suponho que o plano entregue em minhas mãos era antigo, não apenas pelo indicado no índice, mas pelo conteúdo da primeira página, cujo nome da diretora não correspondia ao de 2009. Ao conversar com a coordenadora a respeito do Plano da Escola (2006), explicou-me que a elaboração é realizada a cada quatro anos, com inserções de mudanças necessárias todos os anos.

De acordo com o plano, a escola MD é estadual de ensino fundamental, ciclo 1, 1ª a 4ª séries, instalada no ano de 1939. A escola funciona das 7 horas às 18 horas. Os alunos do período da manhã entram às 7 horas e saem às 11 horas e 30 minutos e os do período da tarde entram às 12 horas e 30 minutos e saem às 17 horas. A escola conta com 9 salas de aulas, 1 sala para biblioteca, TV e vídeo, 1 sala de coordenador e recursos pedagógicos, 1 sala de diretor, 1 sala de vice-diretor, 1 sala de professores, 1 sala de mimeógrafo e material de consumo, 1 sala de informática, 1 sala de secretaria, 2 banheiros para professores e funcionários, 1 banheiro masculino para alunos, 1 banheiro feminino para alunas, 1 cozinha, 1 despensa para alimentos, 1 depósito, 1 pátio coberto e 1 quadra de esportes coberta. Possuía no ano de 2009 um diretor escolar, um vice-diretor, um coordenador pedagógico, dezoito professores em sala de aula, dois readaptados, dois de Educação Artística e dois de Educação Física. Dos dezoito professores, apenas onze eram efetivos e trabalhavam na escola. Naquele ano, a escola contava com 622 alunos matriculados, uma equipe administrativa e de apoio.

Segundo o *Plano da Escola* (2006), a escola MD atende uma clientela bastante heterogênea, vinda de vários bairros próximos à unidade escolar e de alguns bairros mais distantes. Em relação à procedência e diagnóstico da situação social, econômica e cultural da clientela, o projeto menciona:

Essa diversidade quanto à procedência do nosso alunado proporciona uma grande variação de nível sócio-econômico-cultural. São crianças oriundas de classe média, média-baixa e pobres. Filhos de operários braçais e da indústria, domésticas, funcionários públicos, comerciários, pequenos comerciantes, profissionais autônomos e outros.

A maioria vem de famílias que têm renda entre um e cinco salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais, cerca de 30% tem curso superior, 30% cursou Ensino Médio completo, 30% o Ensino Fundamental Ciclo II, 10% apenas o Ciclo I (1ª à 4ª série) e menos de 1 % nunca frequentou a escola.

Mais de 70% das famílias assinam algum jornal ou revista, 100% têm rádio e cerca de 40% tem acesso à internet, o que garante a informação para a maioria das famílias da comunidade.

A televisão, aparelho presente em mais de 90% das casas, ainda é a diversão que predomina entre os alunos, sendo os programas infantis, os desenhos e as novelas, os favoritos. Há também uma boa parcela que gosta de videogame, computador e que se diverte indo ao shopping. [...] Aproximadamente um terço dos alunos têm outras atividades sistemáticas

além da escola; tais como academias, inglês, futebol, computação. (PLANO DA ESCOLA, 2006, p. 10).

Pela descrição é possível afirmar que a escola obteve os dados apresentados acima por meio de um questionário que a auxiliou na caracterização da clientela, com base em dados fornecidos pelos alunos. Entretanto, a diversidade da qual trata o projeto em 2006 está em desacordo com a realidade relatada pela diretora da escola, ao explicar o processo de oferecimento de vagas até a sua chegada em 2008.

Em conversa informal com a professora da 2ª série da escola MD, pude saber que muitos alunos são filhos de professores e diretores de outras escolas, a maioria tem aulas particulares em casa com professoras já aposentadas, cujo conteúdo estava para além do oferecido pela escola. Segundo os dados apresentados no plano, a clientela vem de famílias com a escolaridade avançada; quase um terço dos pais possui ensino superior, fato significativo para uma escola pública estadual. Da mesma forma, é possível identificar que a maioria dos alunos tem pais com bons salários para a realidade das escolas públicas, o que permite o acesso aos diferentes materiais da cultura e da tecnologia, como jornais, revistas e internet. Outro fato relevante está na diversão das crianças, que em 2006 já dividiam os horários livres com o acesso ao computador. Em uma época em que o computador tinha preço elevado, várias crianças da escola MD já o tinham em casa. As atividades paralelas à escola, tais como academia, curso de computação, inglês e japonês, bem como práticas de esporte, também são indícios de que as crianças estudantes da escola MD têm oportunidades de praticar diferentes habilidades, conhecer outros ambientes, estabelecer contatos e maior interação com pessoas que não são as do ambiente escolar e que podem proporcionar novas experiências.

Diante das oportunidades que os alunos da escola MD têm, segundo o *Plano da Escola* (2006), o desafio da escola está em promover e consolidar o bom convívio com atitudes e valores necessários para praticar o respeito, a sociabilidade, a solidariedade, a fraternidade e o amor ao próximo, elementos essenciais para formar bons cidadãos. Ainda assim, a escola tem a preocupação em diagnosticar as principais dificuldades dos alunos referentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos e das operações matemáticas que contemplem os conteúdos de cada série. Visando a tais objetivos, o projeto da escola destaca o desempenho dos alunos nas avaliações realizadas pela escola e nas avaliações do SARESP e um dos fatores do exitoso desempenho dos alunos:

Importante registrar o aumento do interesse dos alunos pela leitura de obras infantis e infanto-juvenis, provavelmente devido ao trabalho intensivo realizado pela Escola com o objetivo de desenvolver o gosto pela literatura, e ao acervo que cresceu em quantidade, variedade e qualidade, graças aos projetos da Escola, da Secretaria da Educação e do MEC que se empenharam na aquisição de livros interessantes e apropriados à idade da clientela escolar. (PLANO DA ESCOLA, 2006, p. 11).

Após buscar compreender o contexto alargado da escola MD, por meio do *Plano da Escola* (2006), das observações e de conversas informais, anuncio o contexto local e amplo da escola PD e seus princípios acerca da educação.

O *Projeto Pedagógico* (2009) da escola PD é constituído por quatro partes: Identificação da Escola, Princípios da Escola, Estrutura Organizacional, Proposta Educacional.

A escola PD é estadual de ensino fundamental, ciclos 1 e 2, 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. O horário de funcionamento da escola começa às 7 horas até as 16 horas. No período da manhã estudam alunos que estão no ensino fundamental, ciclo 2; entram às 7 horas e saem às 12 horas. Já no período da tarde estudam crianças de 1ª a 4ª séries, que entram às 12 horas e 40 minutos e saem às 17 horas e 10 minutos. Na escola PD há 4 salas de aula, 1 secretaria (local onde fica também a mesa da diretora), 1 sala de professores, 1 sala de leitura (biblioteca) e informática, 1 pátio coberto, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 banheiro masculino para alunos, 1 banheiro feminino para alunas, 2 banheiros para professores e funcionários e 1 sala pequena para reforço, para guardar livros didáticos e cadernos de atividade. Ainda conta com alguns recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos, tais como: acervo de livros organizados segundo normas internacionais, 3 televisores, 2 DVDs, 1 retroprojektor, 1 rádio, 1 Kit Multimídia e 6 computadores para alunos. A estrutura organizacional dessa escola é composta pela equipe pedagógica, administrativa, de apoio e docentes. Contava, no ano da pesquisa, com um diretor escolar, dois agentes de organização escolar, dois atendentes de escola, um agente de serviços escolares, um professor readaptado¹⁰ responsável pela biblioteca, quatro efetivos do ensino fundamental ciclo 1 e nove do ciclo 2, incluindo efetivos e OFAs, um itinerante de sala de recurso e 155 alunos matriculados. Dos catorze professores, apenas quatro eram titulares na escola; os demais eram contratados por tempo determinado ou titulares de outras escolas.

¹⁰ Por readaptado compreende-se o professor que, por motivos de saúde, não pode mais exercer atividades que anteriormente exercia. Diante disso, o Estado atribui a esse professor uma função compatível com a sua nova condição de saúde.

A escola PD é a única estadual de ciclo 1 e 2 dos arredores e, por isso, é o local no qual são realizadas atividades diferenciadas aos fins de semana para a comunidade ou reuniões de grupos. Embora seja a única escola de ensino fundamental, não possui muitos recursos materiais para as crianças, os brinquedos são escassos, assim como festas, gincanas e projetos culturais promovidos pela escola. As atividades que são desenvolvidas ocorrem no período de aula. A biblioteca junto à sala de informática fica disponível, algumas vezes por semana por todo o período, e é dinamizada pelos monitores da biblioteca. Ainda assim, poucos alunos se dirigem até ela no período diverso do de aula para realizar pesquisas ou leitura; eles vão para utilizar o computador com acesso a internet e se conectarem aos sites de relacionamento e jogos. Para a maioria, a escola é a única fonte de interação e o (pouco) oferecido é o muito que essa maioria tem disponível para suas relações com o mundo do conhecimento e da informação.

De acordo com o *Projeto Pedagógico* (2009), no entorno da escola PD há uma agência de correios, uma escola de Educação Infantil, um posto de saúde, um supermercado e alguns bares. O projeto apresenta o perfil da comunidade escolar:

A maior parte da população adulta trabalha no campo, seja como proprietários de pequenas áreas rurais ou como empregados de grandes fazendas. [...] A grande maioria de nossos alunos vem de famílias de classe média baixa sem grandes problemas de desestruturação familiar. Os problemas disciplinares não são frequentes, contamos com o apoio significativo dos pais. Esses costumam atender prontamente às solicitações da escola e comparecem com frequência às reuniões pedagógicas. Entretanto, como a grande maioria mora longe e o transporte é muito precário, a escola evita chamá-los constantemente. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009, p. 1-2).

A partir das informações apresentadas, é possível constatar que a maioria dos alunos vem de famílias mais humildes, são filhos de trabalhadores rurais com poucas oportunidades de empregos e pouco estudo. Os pais e as crianças não enfrentam o perturbado cotidiano da vida urbana e também mal podem chegar ao seu destino por falta de transporte que atenda às exigências do dia a dia dos trabalhadores rurais.

Ainda segundo o *Projeto Pedagógico* (2009), a comunidade escolar tem acesso limitado às atividades culturais, pois são raras as crianças que frequentam teatro, cinema, shows musicais e museus, e a maioria pouco conhece da realidade de outros locais. Dentre esses fatores coadjuvantes da aprendizagem escolar, a escola busca aproximar os alunos de um universo cultural mais amplo, o que parece tarefa impossível devido à falta de transporte

gratuito. A preocupação secundária está em desenvolver estratégias que modifiquem as restrições impostas pela linguagem típica da cultura rural.

Diante de tais apontamentos, o comentário de Walsh e Graue (2003, p. 24) parece afastar-se do contexto exposto da escola PD e abraçar o contexto da escola MD, quando os autores afirmam que “Os contextos das crianças mudaram radicalmente nos últimos anos à medida que os factores sociais, culturais e econômicos modificaram os recursos e as ferramentas das suas vidas.” Destaco que o contexto da maioria das crianças pode ter mudado com a tecnologia.

Apresentado o contexto mais alargado em que os sujeitos da pesquisa vivem ou compartilham com o outro, passo agora à caracterização dos docentes participantes da investigação que, de uma forma ou de outra, interferiram no contexto exposto e na sua potencial e processual transformação.

1. 1. 2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como exposto, duas classes de duas escolas foram selecionadas: uma de 2ª série e uma outra de 4ª série. No total, quatro professores participaram da pesquisa, cada um com sua respectiva classe. Como instrumento de pesquisa para caracterizar os professores das classes observadas, utilizei o gênero questionário informativo para obter alguns dados relacionados à sua docência e formação, e, para aplicar o questionário, fiz uso de um roteiro de perguntas.

Na escola MD, foram dois sujeitos participantes da pesquisa: a professora da 2ª série do período da manhã, denominada de P1, e a professora da 4ª série do mesmo período, P2. P1 tem 54 anos, é OFA, trabalha no magistério há 24 anos e na escola há 6 meses. P2, com 53 anos, é efetiva, atua no magistério há 22 anos e tem sede na escola MD há 11 anos.

Na escola PD, também foram dois sujeitos da pesquisa: a professora da 2ª série do período da tarde, denominada de P3, e a professora da 4ª série desse período, P4. P3 tem 25 anos, é efetiva (porém não na sede), atua no magistério há 3 anos e trabalha na escola há 7 meses. P4, com 42 anos, trabalha no magistério há 17 anos e está na escola PD como efetiva na sede há 1 ano e 7 meses.

Por meio das informações expostas acima em relação à docência das professoras das escolas MD e PD, é possível observar que P1 e P2 da escola MD têm mais idade e trabalham há mais tempo na profissão. As duas possuem mais de cinquenta anos de idade e estão há

mais de vinte e dois anos atuando no magistério. P1, contratada temporária, teve atribuída na Diretoria de Ensino de Marília a classe de 2ª série na escola MD, devido ao afastamento da titular do cargo, um dos fatores que explica o pouco tempo de serviço na escola. A cada ano, P1 está numa escola diferente, porque o trabalho dela no magistério depende da atribuição de classes livres, o que não é difícil acontecer, porque P1 tem muitos pontos acumulados pelo tempo de serviço no magistério da rede pública estadual de São Paulo e sempre fica bem classificada na lista da atribuição. Uma característica interessante da escola MD é o histórico da baixa rotatividade, explicitada pelos dados de P2, titular do cargo, removida para a escola MD em 1998. Ela trabalha há bastante tempo na mesma escola, o que contribui, segundo a diretora, para o bom desempenho nas avaliações externas como a do SARESP. Outro aspecto interessante: não somente P1 e P2 apresentam as características apontadas, mas é característico da escola MD esse perfil de professores. Segundo o relato de P1, muitos professores da escola MD se aposentaram no ano de 2009.

A escola PD apresenta um quadro com professoras com menos idade e que trabalham há menos tempo na profissão e na escola. P3 não é titular do cargo dessa escola: sua sede localiza-se em São Paulo e presta serviço na região da Diretoria de Ensino de Marília, porque há um dispositivo legal que permite à professora estar na cidade onde mora e perto da sua família. O tempo de P4 no magistério inclui o tempo de serviço na rede pública de ensino estadual de São Paulo e municipal de Marília. Efetiva em 2007, sua sede localizava-se em Guarulhos/São Paulo e foi removida para a escola PD em 2008. P3 e P4 trabalham à tarde porque é o único período de aula do ensino fundamental, ciclo 1.

Quanto à caracterização da formação dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível verificar, por meio do questionário, que P1 da escola MD tem formação em curso de magistério do tipo Normal com habilitação em Educação Infantil e ensino fundamental ciclo 1 (1ª a 4ª séries) e não cursou nenhuma graduação em nível superior. P2, da mesma escola, após cursar o magistério do tipo Normal, teve como sua primeira formação, em instituição privada, o curso superior de curta duração em Estudos Sociais. Nunca lecionou as disciplinas de História e Geografia até a 8ª série, ensino fundamental, ciclo 2. Começou a trabalhar na rede pública estadual como substituta e, logo depois, ao passar em concurso e se efetivar, mudou-se para Marília e conseguiu a remoção para a escola MD. Há pouco tempo pôde cursar, em instituição pública de ensino superior, a graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Supervisão e ensino fundamental, ciclo 1. Já na escola PD, P3 e P4 cursaram a graduação em Pedagogia em instituição pública, P3 habilitada em Administração Escolar e ensino fundamental ciclo 1; P4 com habilitação em Educação Especial,

especificamente, em Deficiência Auditiva e também em ensino fundamental ciclo1. Ambas não cursaram o magistério do tipo Normal, nem outra graduação.

A seguir, teço algumas considerações acerca da minha entrada no campo e o papel que desempenhei como investigadora na escola MD e PD, sendo a última, a escola na qual leciono.

1. 1. 3 A entrada no campo de pesquisa e o papel de investigadora

Depois de combinada a entrada no campo com a direção, a coordenação e professoras sujeitos da pesquisa, marquei o primeiro dia de observação na escola MD. Ao adentrar as salas de aula da 2ª série e da 4ª série, apresentei-me aos alunos e contei que faria observações do que eles estavam a aprender. Mostrei o gravador pequeno que ficaria, na maioria das vezes, em cima do armário ou em cima da carteira na qual me sentaria, para que a gravação captasse episódios diferentes. Crianças e professoras referiam-se a mim sempre como a estagiária que anotava e observava as ações de todos, como um fiscal a cuidar das atitudes inadequadas que necessitavam sempre de explicações. Isso foi compreendido pela constante justificativa das ações em classe por parte das professoras. Para as crianças, especificamente, as da 2ª série, a presença investigativa provocava curiosidade e a professora estagiária, na visão deles, era uma alternativa para sanar dúvidas dos conteúdos trabalhados em classe.

A classe da 2ª série da escola MD tinha aproximadamente trinta crianças, e todas sentavam sempre em fileira e no mesmo lugar, perto da lousa e da professora. Segundo P1, os alunos não poderiam sentar em duplas ou formar grupos por causa da gripe H1N1 (2009). Dessa forma, eu me sentava sempre no fundo da sala, mas variava a posição, às vezes perto da janela, outras perto da porta ou no meio entre uma e outra, para que pudesse observar de diferentes ângulos a manifestação das crianças em diferentes situações. A sala possuía vários materiais: um relógio de parede próximo à lousa, alfabeto com letras grandes, calendário, uma caixa grande com livros perto dos armários, uma tabuada fixada na parede, um globo terrestre, um mapa, uma lista de livros já lidos pelas crianças e uma estante com livros.

A sala da 4ª série da escola MD era pequena para os trinta e nove alunos da classe. As crianças também tinham lugares definidos em cada fileira e, por isso, pude sentar-me em lugares diferentes, de alunos faltosos, o que me posicionava ora perto da lousa, ora no fundo da sala. A sala possuía em exposição um terrário, calendário, tabuada, relógio, alfabeto,

globo, mapa e trabalhos das diversas disciplinas. Havia também uma placa com a palavra “livre” e “ocupado”, feita com papel e barbante para servir de aviso aos alunos se havia ou não alguma criança da sala no banheiro, porque era permitido ir ao banheiro um aluno por vez. Nessa escola, tentei criar laços com as crianças, por meio de uma conversa informal após as tarefas ou no momento em que as ajudava. Quanto aos professores, conversava sempre com P1 e somente o necessário com P2, que era mais séria e pouco acessível. Rindo e em tom de brincadeira, P1 sempre me dizia para não fazer anotações desagradáveis a seu respeito.

Na escola PD, nem precisei apresentar-me porque as crianças conviviam comigo diariamente. Entrei nas salas da 2ª e da 4ª série com a licença de P3 e P4 e contei às crianças que observaria a aula por alguns dias. A sala de aula dessa escola é bem grande e isso dificultou o posicionamento do aparelho gravador. Na sala da 2ª série, sentava-me atrás dos quinze alunos da classe e posicionava o gravador de som às vezes sobre a mesa de P3, quando a atividade dependia bastante da sua explicação, outras vezes, na carteira na qual me sentava, quando a atividade era realizada em dupla e P3 caminhava pela sala. Na sala de P3, foi possível observar livros dentro e em cima do armário, painel de aniversariantes, calendário, tabuada, alfabeto, escrita de números, Jornal de Parede (técnica Freinet), cartaz com perguntas acerca do sistema solar e outro com os passos do projeto *Quem reescreve um conto, aprende um tanto!* Na sala grande da 4ª série, P4 formava diariamente um grupão com todas as carteiras dos dez alunos da classe; assim, eu colocava o gravador no centro das carteiras e me posicionava ao lado do grupo. Os materiais em exposição na sala eram poucos. Nela havia também o painel do Jornal de Parede. Na função de pesquisadora, evitava conversar sobre as ações e os acontecimentos observados em sala de aula; no entanto, P4, bastante insegura, sempre perguntava do seu desempenho na aula.

O papel de investigadora em cada escola variou. Na escola MD, procurei interagir com as crianças sempre que possível e era vista como a segunda pessoa mais experiente da classe que poderia ajudá-las nas tarefas propostas pela professora. Para P1 e P2, eu era mais uma inexperiente estudante da universidade (estagiária observadora) do que uma colega de trabalho da rede estadual de ensino. Já na escola PD, as crianças da 4ª série viam-me como a ex-professora e as da 2ª série como a professora da série seguinte. P3 e P4 não me consideravam uma estagiária, mas uma colega de trabalho e pesquisadora de Pós-Graduação em Educação. Tive como escolha metodológica a interação com todos os sujeitos da pesquisa, uma forma de estabelecer laços, clarificar os meus interesses, atender também aos interesses do sujeito participante e tentar eliminar a ideia de fiscal das atitudes inadequadas. Acolhi, prontamente, os interesses de P4, que se importava com a opinião que eu tinha das suas aulas,

do desenvolvimento das atividades e esperava respostas de como agir em determinados momentos; da mesma forma, compartilhei entusiasmada com P3 as atividades em sala de aula. Não estava lá para julgar ninguém; o meu papel de pesquisadora era verificar como ocorriam as atividades de leitura do texto científico e, para isso, apoiei-me em teorias e métodos para refletir os fenômenos observados.

Para exercer esse meu papel e atender aos princípios básicos da etnografia, posicionei-me como familiar da cultura na escola MD e como um estranho no ambiente familiar na escola PD, pois, de acordo com André (2005), a mudança do núcleo de referência é necessária para o pesquisador colocar-se em posição de estranhamento e se distanciar da situação de investigação, a fim de apreender as práticas, os valores, os costumes, o modo de pensar e agir dos sujeitos observados. Matta (1978, p. 28 apud ANDRÉ, 2005, p. 26) demonstra a dinâmica existente entre tornar o estranho familiar e o familiar, estranho:

[...] vestir a capa de etnólogo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico. É uma via de duas mãos, diz ele, porque exige, por um lado que o pesquisador dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e por outro lado, que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar.

Esse duplo movimento, de olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar, é mediado por um corpo de princípios gerais, afirma Da Matta (1978, p. 29), que têm origem nas teorias, em que se apoia o pesquisador e na metodologia de observação participante que possibilita: aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação.

A entrada no campo foi o começo para a utilização dos instrumentos e dos procedimentos de pesquisa para a geração dos dados, e é disso que trato no próximo tópico.

1. 2 Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa para a geração dos dados

Após a permissão e autorização da diretora, da coordenadora e das professoras participantes da pesquisa para entrar no campo, iniciei a geração de dados tendo em vista quatro instrumentos de pesquisa: observação na sala de aula e no HTPC, questionário informativo, entrevista e fonte documental. Para gerar os dados, foi preciso aproximar-me dos investigados face a face e adotar alguns procedimentos, tais como o uso das notas de campo e

da gravação em áudio na observação, uso do roteiro de perguntas e do registro na entrevista. Os instrumentos e procedimentos de pesquisa são fundamentais porque “Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação.” (WALSH; GRAUE, 2003, p. 115). Sistematização e fundamentação são necessárias para alcançar o visível observado e o invisível compreendido pelo visível.

Esta pesquisa é focada na interação social humana e no contexto como local onde é desenvolvida a atividade humana. Por isso abarca um enquadramento histórico e cultural ao ligar a situação particular de cada escola com o contexto histórico, social e cultural mais alargado no qual vivem e convivem os sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao investigar a escola por esse viés, utilizei a triangulação dos dados, como apontam Walsh e Graue (2003) e André (2005), para observar de vários ângulos e de maneiras diferentes, com o intuito de obter uma descrição mais completa, diminuir a distância entre pesquisadora e escola provocada pelo escasso tempo em campo, validar a pesquisa de campo, oferecer ao leitor fontes variadas e qualificar a investigação.

Apresento, a seguir, o objetivo de cada instrumento utilizado para a geração dos dados e os procedimentos necessários para a concretização da pesquisa.

1. 2. 1 Observação com gravação em áudio, notas de campo e memorandos

Como anunciei no primeiro tópico deste capítulo, a observação participante é assim denominada porque o observador interage, ainda que minimamente, com o ambiente de observação e provoca alguma reação no ambiente e, da mesma forma, o ambiente provoca mudanças no observador. Diante disso, é importante que a pesquisadora vigie as suas atitudes para não impor as suas crenças e os seus preconceitos aos investigados e mantenha certo “[...] distanciamento da situação investigada para tentar aprender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados.” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

A observação em sala de aula é um instrumento de pesquisa que teve o objetivo de investigar as práticas de leitura da professora e os conteúdos e materiais que ela seleccionava para trabalhar a leitura do texto científico. Todavia, as observações não foram realizadas apenas em sala de aula; também observei as relações estabelecidas entre professor-professor,

coordenação-professor (quando havia), direção-professor, coordenação-direção (quando havia) no horário do recreio, no HTPC e nas conversas informais pelos corredores da escola, bem como a organização da escola referente às equipes colaborativas da gestão e as formas de comunicação estabelecidas pelo mural de recados e mural de exposição dos trabalhos dos alunos.

A presença na escola foi organizada da seguinte maneira: na escola MD, as observações ocorreram às terças-feiras, no período da manhã, aproximadamente duas horas semanais em cada série (antes do recreio na 2ª série e depois do recreio na 4ª série), durante o período de um mês e meio. No total foram seis dias de observação em cada série, o que equivale a doze horas de gravação em áudio e anotações. Houve também a observação e a anotação de alguns HTPCs às segundas-feiras, das 18 horas às 19 horas, o que gerou dados de quatro encontros e, portanto, quatro horas de reunião. Na escola PD, as observações em sala de aula ocorreram em três dias da semana no período da tarde, todas às segundas, quintas e sextas-feiras, por um período de um mês e meio e duas horas semanais em cada classe. Também anotei e gravei três HTPCs, que ocorriam às segundas-feiras das 10 horas e 20 minutos às 12 horas e 20 minutos. Especificamente, as observações tiveram início na última semana de agosto de 2009, passaram por setembro e terminaram na primeira quinzena de outubro de 2009, quando as práticas de leitura dos sujeitos participantes começaram a se repetir.

A fim de realizar uma observação sistemática, como aponta Walsh e Graue (2003), fiz uso de alguns procedimentos de pesquisa, tais como notas de campo de tudo o que observava em sala de aula, mesmo com a presença do pequeno gravador de áudio que eu posicionava em lugares diferentes na sala de aula para captar a fala da professora e dos alunos. As tomadas de notas foram feitas em caderno universitário de 180 folhas e com caneta azul ou preta. Nos registros constam o nome da escola, a série, o nome da professora, a data, o horário em que eu entrava e saía da classe observada e a descrição narrativa de como as crianças e as professoras pareciam estar, diziam e faziam. Para isso, criei alguns códigos para diferenciar as situações das falas e agilizar o processo de anotação, como, por exemplo, parênteses para acrescentar informações e as aspas, que me serviram para marcar o discurso literal do falante ou para marcar alguma característica de um participante cujo nome eu não sabia. A cada acontecimento e a cada fala mudava de linha. Quando a professora falava, utilizava o código (P) e para os alunos, a letra (A) diferenciando-os por um número (A1, A2, A3). Utilizei itálico para marcar o título dos textos e retomei as aspas para descrever as comandas escritas na lousa.

1. 2. 2 Questionário informativo com roteiro de questões

O questionário do APÊNDICE D é um procedimento de pesquisa que responde a algumas questões de interesse da pesquisadora e não precisa ser feito face a face. De acordo com Gil (1999), o questionário com poucas perguntas serve para conhecer mais os sujeitos que participam da pesquisa. Assim, consegui como pesquisadora atingir o objetivo de caracterizar as professoras participantes com alguns dados pessoais e profissionais da formação e da docência de cada uma delas.

1. 2. 3 Entrevista com roteiro de questões

A entrevista do APÊNDICE E é o instrumento de pesquisa mais utilizado para gerar dados. Uma entrevista bem estruturada depende das questões preparadas antecipadamente, com base nos interesses da pesquisadora. Baseei-me nas observações para elaborar o roteiro de perguntas da entrevista, como forma de aprofundar certas questões acerca da prática e da concepção teórica de leitura que tem a professora participante. Desde o início da investigação, a entrevista foi selecionada como um instrumento para a triangulação dos dados, como sugere André (2005), mas foi elaborada somente após dias de observação em sala de aula, pois, como afirma Sprandley (1979, p. 5 apud ANDRÉ, 2005, p. 28), “Os significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações.”

A entrevista foi realizada com as quatro professoras nas respectivas salas com portas fechadas, por causa do barulho que vinha de fora, e marcou o final das observações. As questões variaram de vinte e uma a vinte e três questões para cada professora entrevistada, com duração de, aproximadamente, vinte e três a cinquenta minutos para cada entrevista. Com essas questões, obtive informações sobre a leitura do professor, o trabalho do professor com a leitura e a avaliação do SARESP. Para registrar a entrevista, utilizei o pequeno gravador de áudio e o mesmo caderno da tomada de notas em sala de aula para as falas, a fim de não deixar somente o gravador como o bom ouvinte.

A comunicação e a empatia com as professoras participantes da pesquisa trouxeram confiança no momento da entrevista, e em alguns momentos de conversas informais, o que favoreceu a descoberta de informações mais delicadas que foram ditas por cumplicidade à

pesquisadora. Essa confiança também foi assegurada porque, ao longo da entrevista, a pesquisadora ouviu atentamente todas as respostas e agiu pacientemente no momento das pausas e da narração dos fatos. Mesmo as questões julgadas difíceis por alguma entrevistada foram respondidas ao final da entrevista, o que demonstrou o interesse do participante em contribuir com a pesquisa. Algumas questões propostas aos entrevistados os deixaram desalinhados e inseguros, mas foram respondidas com bom humor.

De acordo com André (2005), a entrevista bem planejada que busca objetivos claros é um instrumento essencial quando o objetivo é descobrir como o entrevistado atribui significado às suas ações e como vê determinadas situações. Ainda que a entrevista tenha sido longa, pela quantidade de questões, os entrevistados não se sentiram exaustos, queriam falar mais, contar casos e dar explicações. Enquanto o entrevistado respondia às perguntas do roteiro, eu ouvia-o com atenção e fazia anotações das falas importantes, porque, como afirmam Walsh e Graue (2003), o bom entrevistador é o bom ouvinte.

Com a entrevista gravada em áudio, apoiei-me nas *Normas para Transcrição* (CASTILHO; PRETI, 1986, p. 15-16, Anexo) para transcrever as falas. As ocorrências da fala oral foram conservadas e os sinais da língua escrita não foram considerados. Para que a transcrição ficasse inteligível, algumas expressões coloquiais foram substituídas pelo português padrão.

1. 2. 4 Fonte documental com registros

Como fonte variada de dados e parte da triangulação dos dados, busquei no documento *Plano da Escola* (2006) MD e no *Projeto Pedagógico* (2009) da escola PD conhecer o contexto mais amplo no qual cada escola está inserida. Com os documentos reproduzidos, pude compreender melhor a comunidade escolar, os agentes da escola, os princípios norteadores e as ações da escola, a proposta pedagógica e o plano de gestão. O plano ou projeto são retratos da escola e somente neles podemos encontrar todos os dados da escola e dos sujeitos que participam dela.

A fonte documental ou fonte de papel, como trata Gil (1999), é um instrumento de pesquisa rico em dados porque caracteriza a comunidade escolar e expressa o observável dia a dia e o não observável a olho nu, como os princípios e as ações da escola. O documento de papel pode ser muito útil porque complementa as informações geradas por outras fontes de

dados e nos permite fazer “[...] a distinção entre contexto local, onde a investigação é conduzida, e o contexto alargado, onde o contexto local está inserido [...]” (WALSH; GRAUE, 2003, p. 26); e mais importante que diferenciar os contextos é saber relacioná-los.

Para além do documento oficial da escola, foi possível notar e anotar os bilhetes e os recados encontrados no mural da sala dos professores e os trabalhos das crianças afixados nos murais da escola. Eles demonstram as relações entre os sujeitos, suas perspectivas e suas ações esperadas e executadas e são “[...] vestígios físicos, ou seja, modos de obter dados tendo em atenção as maneiras como as interações humanas deixam a sua marca no meio ambiente.” (WALSH; GRAUE, 2003, p. 153). São percebidas e registradas como fonte de dados a ser contextualizada na análise.

Nesta pesquisa, a fonte documental proporcionou o conhecimento do contexto maior: o contexto familiar, econômico, político e cultural dos sujeitos envolvidos na investigação, e com esse contexto foi possível descobrir os fatores que podem influenciar o desempenho de uma escola na avaliação do SARESP, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Com todos os dados gerados, anuncio a metodologia de análise que embasa esta pesquisa e a formação dos eixos temáticos para análise.

1.3 Metodologia de análise e eixos temáticos

Na investigação do tipo etnográfico de abordagem interpretativa, há o confronto dos dados gerados por diferentes instrumentos de pesquisa e a atribuição de sentidos a tudo que foi apreendido. A isso chamamos análise. A análise que fundamenta esta pesquisa é a microgenética que, de acordo com Góes (2000, p. 9),

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Nesta pesquisa, opto pela análise microgenética, porque corrobora os referenciais teóricos aqui utilizados, como os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e está orientada, conforme Góes (2000, p. 11), “[...] para os

detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais.”

Baseada na matriz histórico-cultural, a Autora se apóia em Vygotsky para apresentar a nova maneira de fazer investigação com a análise microgenética que, segundo Vygotsky (GÓES, 2000), é assim denominada porque a gênese dos processos psíquicos humanos está nas relações com o outro e com a cultura, e essas relações são mediadas por alguém que contribui para o desenvolvimento do sujeito e para a sua imersão na cultura. Portanto,

[...] essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15, grifo da autora).

Nesse sentido, a análise microgenética é uma perspectiva dinâmica que se orienta do exterior para o interior, do intersubjetivo para o intrassubjetivo, do coletivo para o individual, do todo para as unidades e dessas ao todo, e da aparência à essência.

Das descrições às explicações e da aparência à essência, Lígia Martins (2006, p. 10-11, grifo da autora) trata da análise como a descoberta da essência do objeto de investigação:

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens.

A análise esteve presente em vários momentos da pesquisa e contribuiu para a definição de alguns aspectos no desenrolar da investigação, como a definição dos focos de observação em campo, a pertinência do questionário para caracterizar os sujeitos participantes, a elaboração das questões a serem aprofundadas na entrevista e a decisão de triangular os dados com a fonte documental, como fonte-chave para conhecer melhor o

contexto em pouco tempo no campo. Apesar de a análise estar presente em todas as fases da investigação, ela é sistematizada ao final da geração e da reunião dos dados, com a leitura de todo o material e a configuração dos eixos temáticos. Os eixos temáticos *A atividade de leitura do gênero de divulgação científica*, *A mediação na atividade de leitura do gênero científico* e *Além das paredes da sala de aula* surgiram do diálogo entre os dados gerados no campo e a teoria, e agregam os aspectos semelhantes que foram observados.

Depois de apresentar todos os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a pesquisa, apresento a análise dos dados gerados em campo junto com o aporte teórico que embasa esta investigação e esclareço que toda a análise segue uma estrutura específica, professor a professor, de forma progressiva. Também esclareço que farei, no terceiro capítulo desta dissertação, uso dos mesmos trechos de observação apresentados no segundo capítulo, para discutir um eixo temático diferente.

2 ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

De acordo com os estudos de Vygotsky (1935, 2000, 2006), Leontiev (1978, 2006) e Davídov (1988), a evolução humana se produz porque as gerações anteriores transmitem a cultura material e imaterial às gerações seguintes, por meio da atividade e da mediação. Pela atividade, o homem transforma a natureza e a si mesmo, cria objetos, inventa máquinas, produz conhecimentos e desenvolve aptidões, conforme suas necessidades. Essas produções humanas são cristalizadas nos objetos e recuperadas pela atividade porque, como afirma Leontiev (1978, p. 268), “Para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto.” A apropriação do saber e do fazer, elaborados pela humanidade, ocorre porque há um intermediário que medeia a relação entre criança e objeto da cultura. Esse mediador pode ser alguém mais experiente que vive no entorno da criança de forma física, ou pode ser um intermédio virtual, que se distancia do tempo e do espaço da criança, mas pode exercer influência por meio da linguagem materializada no objeto da cultura.

Segundo Davídov (1988), dentre todas as atividades, como o jogo, o trabalho e o esporte, a atividade de estudo é, na idade escolar, a atividade principal porque a criança desenvolve a consciência social, isto é, os conhecimentos historicamente elaborados e as capacidades ligadas à consciência e ao pensamento teórico. Daí a importância do processo de ensino e da atividade de estudo reproduzida com função real pela criança. Leontiev (2006) explica que o desenvolvimento psíquico infantil depende das condições de vida da criança e das atividades oferecidas a ela. Para o Autor, a atividade principal é a mais importante em determinado estágio de desenvolvimento porque reorganiza os processos psíquicos da criança, faz surgir outros tipos de atividades ligadas à principal e governa as mudanças da personalidade infantil. Para ele, não é a idade que define o estágio de desenvolvimento da criança, mas sim as condições sócio-históricas pelas quais ela passa. Uma atividade pode tornar-se sem sentidos quando o conhecimento da criança ultrapassa os limites da atividade proposta e, então, há uma nova necessidade e a criança já não ocupa mais a posição social de antes. Diante disso, a atividade ocorre quando o sujeito realiza um processo com um objetivo e esse coincide com o motivo que o levou a agir, isto é, corresponde à necessidade suprida (LEONTIEV, 2006). Com base nos estudos de Leontiev, Davídov (1988) afirma que a atividade de estudo é uma atividade socialmente significativa, é a única atividade que tem o

objeto específico de proporcionar à criança a apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente, que sempre conduz ao desenvolvimento, motiva os interesses cognitivos da criança, faz surgir necessidades de aprender novos conhecimentos e forma atitudes criadoras e autônomas.

Davídov (1988) nos alerta que o ensino é o meio pelo qual se transmite a cultura material e intelectual da humanidade. Por isso, de acordo com o conceito de atividade e com o objetivo geral da pesquisa, questiono-me: é possível afirmar, com base nos dados gerados na investigação descrita ao longo do segundo capítulo desta dissertação, que a prática de leitura do gênero de divulgação científica proposta para crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental é constituída como atividade? Como são as atividades de leitura com o gênero científico? Quais são as estratégias utilizadas pela professora para ensinar a ler o gênero? Elas são as mais adequadas? Busco responder às questões acima, segundo os pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana e dos autores que tratam a leitura como atribuição de sentidos. Antes de dar início a análise dos episódios de observação, quero elucidar como autora desta dissertação, o que compreendo por atribuição de sentidos.

Apoio-me em alguns autores, tais como Arena (1996, 2008, 2004, 2005), Bajard (2007, 2005, 2006), Cavallo e Chartier (2002), Charmeux (1997), Chartier (2009), Colomer e Camps (2002), Foucambert (1998, 1994), Smith (1989, 1999), entre outros, para compreender o termo atribuição de sentido como a leitura do texto além do conhecimento lingüístico, isto é, saber acerca do suporte material, da configuração do texto, dos destinatários, do autor, e saber operar intelectualmente na leitura, ou seja, fazer uso de estratégias e práticas que contribuam para a compreensão do texto e que dependam do suporte e da configuração do texto, e também dos conhecimentos prévios do leitor, como afirma Smith (1989, 1999). Os conceitos de dialogismo, polifonia, polissemia, intertextualidade e interdiscursividade, encontrados em Bakhtin (1995, 2003), e discutidos pelos estudiosos de sua obra¹¹, também nos ajudam a compreender porque o texto não remete a um único sentido. Geraldi (1997) nos alerta que a língua tem história, por isso, é ingênuo pensar na indeterminação da linguagem e acreditar que o texto não tem sentido, ou supor uma multiplicidade inesgotável de possibilidades de leitura. A língua é polissêmica e polifônica, como afirma Bakhtin (1995), porque num texto há vários sentidos e vozes que dialogam, no entanto, o leitor ajusta os sentidos ao discurso do autor, que seleciona determinadas palavras para dizer o que quer dizer. Para Geraldi (1997, p.

¹¹ É possível encontrar uma discussão desses conceitos na referência: PRADO, V. A. *As contribuições bakhtinianas para a ampliação do campo de conhecimento sobre a linguagem: o estudo das dissertações e teses, defendidas na FFC/UNESP de Marília, entre 2005 e 2006*. 2007. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília. 2007.

10) “se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história” e se falar fosse apropriar-se de um sistema de expressões, não existiria construção de sentidos, fruto do trabalho linguístico resultante da interação entre os sujeitos num determinado tempo histórico e social. Passo agora a análise dos trechos de observação.

O episódio abaixo descreve uma situação de ensino organizada por P1.

As crianças copiam o cabeçalho. P1 diz: “Hoje, nós vamos fazer o contrário. Vocês começam a ler”. A1 começa a ler para toda a classe o texto científico *Quando os animais mentem*, do livro de textos enviado pelo governo. Enquanto A1 lê, algumas crianças abrem o livro e acompanham e outras continuam a copiar o cabeçalho. A cada parágrafo, P1 escolhe uma criança diferente para ler, inclusive A2. O texto é lido várias vezes pelas crianças. As crianças levantam a mão porque querem ser escolhidas. P1 diz: “Vou pegar um aluno (que estava brincando no momento da leitura do texto) para falar o que entendeu da leitura”, mas desiste e pergunta: “Quem gostaria de falar o que entendeu da leitura?” Ninguém levanta a mão. P1 pergunta para A2: “Pode falar, ela não morde (refere-se à pesquisadora)”. A2 diz algumas palavras que fazem parte do título do texto. Outras crianças se sentem à vontade para contribuir com o que entenderam. P1 continua a escolher as crianças para ler e ao final de cada parágrafo pergunta o que cada uma entendeu. P1 diz: “Hoje, está fraco!” A7 concorda. Enquanto isso, A5 folheia uma revista com textos que tratam de um fenômeno da música pop, lê atentamente um dos textos da revista e a entrega para A10 ler. (Observação na 2ª série da Escola MD, 08/09/2009).

Nesse episódio, a vocalização do texto pelas crianças é considerada por P1 como leitura, e a atitude de A5 é denominada também por mim como leitura. Todavia, há uma grande diferença entre vocalizar e ler. Para Foucambert (1994), ler é ser questionado pelo mundo e é encontrar respostas no texto escrito, que integrem o conhecimento que o sujeito já tem acerca do tema do texto. Para Arena (2008), vocalizar significa transformar o código escrito em código oral sem atribuição de sentidos. De acordo com o episódio, A2 vocalizou o texto, mas não atribuiu sentidos a ele, porque ao ser solicitada a dizer o que entendera, reproduziu apenas palavras que fazem parte do título. Algumas das crianças que liam, ou que escutavam a vocalização de A2, tiveram condições de atribuir sentidos ao vozeado não compreendido por ela, num primeiro momento. Ler com o cérebro significa, para Smith (1999), ler com as informações visuais, as que estão diante dos olhos, e com as informações não visuais, as detrás dos olhos. A5 procurou ativar as suas informações não visuais para compor a compreensão das informações visuais não mediadas por P1. A2, por sua vez, leu apenas com a boca e a compreensão do escrito ficou relegada a um segundo plano, assim como pondera Bajard (2006, p. 503):

Nessa necessidade de extrair a ‘pronúncia’ antes ‘do sentido’, de ‘decodificar’ a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la.

O acesso à compreensão é movido por P1 quando ela pergunta: “Quem gostaria de falar o que entendeu da leitura?” O momento para a interlocução entre os sujeitos participantes do processo de atividade não está em dizer o que as crianças entenderam do texto, mas o que entenderam de um parágrafo do texto. Por isso mesmo, P1 fala “o que entendeu da leitura”, isto é, da parte vocalizada por si mesmo ou pelo outro. É possível afirmar que para P1 o objetivo da leitura do texto científico não era a leitura como compreensão, mas a vocalização do texto de forma ideal para posterior compreensão. Nesse sentido, o gênero de divulgação científica foi descaracterizado de sua função social, porque as crianças da classe de P1 não utilizaram o texto como nas situações de comunicação.

Com base na perspectiva de gênero discursivo de Bakhtin (2003), sabe-se que os gêneros científicos têm uma função social, isto é, têm a finalidade de divulgar conhecimentos científicos a determinado auditório social (os destinatários). Esse gênero, bem como outros, também é constituído de uma unidade temática (conteúdo), uma estrutura (construção composicional) e de recursos específicos que constituem a significação (estilo). Assim, P1, ao dividir o texto em partes, como fez com as crianças da sua classe no momento da vocalização, dilacerou os três elementos constitutivos do gênero que contribuem para a formação dos sentidos do todo, porque no texto há uma unidade temática e não partes temáticas; da mesma forma, ele tem uma estrutura e não apenas parágrafos individualmente, e os recursos expressivos indicam a ideia do autor.

Diferente da situação de ensino da leitura do gênero científico, as crianças A5 e A10 não vocalizaram o texto *Quando os animais mentem*; elas liam o texto de uma revista movidas pela necessidade de conhecer o fenômeno da música pop que havia falecido recentemente. A revista foi o suporte de texto que invadiu a sala de aula, sem permissão de P1, e motivou A5 e A10 a lerem por interesse.

Em outra situação de ensino do texto científico, P1 também propõe a vocalização de partes do texto pelas crianças.

P1 escreve na lousa: “Texto informativo *Hipopótamo* – Leitura”. As crianças fazem o cabeçalho e a agenda do dia. P1 pede para A2 começar a ler em voz alta. Depois, P1 chama A7 para ler. A7 não lê nada. P1 diz: “Estava conversando e não está acompanhando”. A7 lê baixo. Várias crianças leem

juntas. P1 pede para cada criança ler um parágrafo. P1 diz: “A9, começa de novo”. A9 lê uma palavra errada e P1 pede para as crianças corrigirem a pronúncia de A9. P1 pede para A8 ler, mas A8 não sabe onde parou. P1 pega a pulseira que entretém A8 e pergunta às crianças em que parágrafo parou. A1 lê rapidinho o início do parágrafo. P1 pede para a criança parar. A11 pede para ler e a professora autoriza. P1 interrompe a leitura e chama a atenção de A11 para o ponto. (Observação na 2ª série da Escola MD, 13/10/2009).

A atitude de A11 no episódio acima demonstra que a vocalização do texto tem prestígio para P1 e também para as crianças. Além de servir como prática prestigiada aos escolhidos, está a serviço da punição aos indisciplinados que conversam e não acompanham a aula, ou que brincam com algum objeto no momento da vocalização realizada em classe. Diante desse episódio, é possível afirmar que P1 propõe a vocalização de partes do texto científico como forma de provar se o aluno sabe ou não ler, se ele está prestando atenção na leitura vozeada ou está com a alma vagando, e se a sua vocalização se aproxima da boa pronúncia da professora e/ou dos colegas mais fluentes (GERALDI, 1996), como no trecho em que P1 interrompe a vocalização de A9 e pede para as demais crianças da classe corrigirem a palavra pronunciada por A9 de forma incorreta. Esse tipo de prática, denominada por Geraldi (1996) de leitura vozeada, por Arena (2008), de vocalização do texto, por Bajard (2005) de prática vocal ou transmissão vocal e por Charmeux (1997), de transmissão oral, não corresponde à leitura e nem mesmo a uma modalidade dela. Isso quer dizer que a leitura em voz alta, como define P1, é uma prática que pertence ao domínio oral e pode vir após a leitura. Com o intuito de definir leitura e as demais práticas comumente utilizadas em sala de aula, apoio-me em Arena (2008) ao entender a leitura como atribuição de sentidos do texto realizada pelo sujeito-leitor, a vocalização como transmissão vocal do código escrito e locução como o ato de transmitir oralmente os sentidos de um texto. Dessa forma, nos dois episódios apresentados até agora, é possível constatar que a prática de ensino de P1 baseia-se na vocalização do texto e não na leitura, porque, como afirma Charmeux (1997, p. 42), “Saber ler é compreender, e uma criança que não compreende o que lê, na realidade não leu. Seria absurdo dizer que ela lê sem compreender; ela absolutamente não lê.” Os recortes dos episódios demonstraram que a criança é solicitada a observar o código escrito e se preocupa tanto com a grafia das letras que não consegue focar a busca pelos sentidos do texto.

No próximo episódio, relato a conversa que tive com A2, uma criança bastante requisitada por P1, a fim de compreender um pouco mais o trabalho com o texto científico realizado nos dias da semana sem observação.

As crianças ouvem a música “Ciranda da Bailarina”, escrita por Edu Lobo e Chico Buarque [...] Enquanto isso, P1 conta as latinhas que valem pontos para a gincana “Campanha Solidária” da escola e escreve na lousa as orientações para o trabalho com a música. Chamo A2 até a minha carteira e peço para contar-me um pouco a respeito do que as crianças da classe estudam nos demais dias da semana. A2, sempre requisitada por P1, diz que a classe trabalha com o texto que trata de astronomia e que também compõe o livro *Ler e escrever* dos alunos. Pergunto a A2 como é o trabalho com o texto de astronomia. A2 diz que as crianças leem o texto e depois relembram o lido. Eu pergunto: “Vocês discutem?” Ela confirma: “É!” A2 pega o caderno e me mostra. A2 diz que além do texto que está na coletânea de atividades, P1 passa na lousa textos que só vêm no *Ler e escrever do Professor* e “sempre passa perguntas no final”. Pergunto a A2 como leem. A2 diz: “P1 chama um aluno e cada aluno lê um pedaço”. Pergunto se P1 lê sozinha e A2 conta que P1 pega um livro da caixa e lê para a sala: “Ela lia mais, agora lemos mais o texto do livro amarelo (Caderno de textos *Ler e escrever* do aluno)”. P1 vê a pesquisadora conversando com A2 e diz: “Você está perguntando coisas de mim. Pedindo para ela falar mal de mim?” Conto a nossa conversa. (Observação/ Memorando da 2ª série da Escola MD, 15/09/2009).

A fala de A2 demonstra a leitura dos textos científicos que tratam de astronomia, e compõem o guia *Ler e escrever*¹², também como uma prática de vocalização do texto com questões no final, diferenciando da proposta pelo guia.

Embora o objetivo desta dissertação não seja o de tratar do guia *Ler e escrever*, não há como fugir das suas propostas, já que P1 faz uso das sugestões do guia para trabalhar com os textos científicos que tratam de astronomia. Tendo em vista o apoio desse material para a

¹² O material *Ler e escrever* da 2ª série está organizado em dois volumes. O primeiro volume apresenta, em Língua Portuguesa, “Situações de aprendizagem de leitura e escrita”, com sugestões de propostas para “leitura pelo aluno”, “releitura com focalização”, “ditado interativo”, “encontrar erros em um texto”, “separação entre palavras”, “escrita pelo aluno”, “dicionário, uso do dicionário, apresentação das palavras no dicionário, ditado com consulta ao dicionário” e “Projeto didático: Animais do mar”, com sugestões de proposta de leitura, escrita e análise linguística do texto (SÃO PAULO, 2010). No segundo volume, o guia *Ler e escrever*, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, traz “Orientações didáticas gerais de leitura e produção de texto”, organizada em “A leitura diária de textos literários”, “Atividades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita”, “Cantando e aprendendo em sala de aula”, “Aprender a escrever canções – ortografia e separação entre as palavras”, “Poemas para apreciar e ler em voz alta”, “Projeto didático: Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, “Análise dos contos escolhidos”, “Letras de música utilizadas nas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita e ortografia”, “Sequência didática: Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu” e “Textos” (SÃO PAULO, 2010b).

Apenas para exemplificar, apresento a organização do guia *Ler e escrever* volume 1. Nesse guia há uma saudação ao professor e a explicação sobre a relevância da implementação do guia, realizadas por Paulo Renato Souza, atual (2010) Secretário da Educação do Estado de São Paulo. Em seguida, a equipe responsável pelo Programa *Ler e Escrever* introduz o guia com uma carta ao professor, com a descrição dos conteúdos da série indicados no material. Posteriormente, o manual traz o calendário escolar de 2010 e 2011, o sumário com as propostas didáticas de forma minuciosa e uma introdução intitulada “As práticas sociais de leitura e de escrita na escola”, que tem início com uma citação de Ferreiro (2002). “As expectativas de aprendizagem para o 1º semestre” em Língua Portuguesa, “A avaliação da aprendizagem dos alunos”, “a sondagem” das duas disciplinas, e “as situações que a rotina deve contemplar” antecedem as “Orientações didáticas gerais de leitura e escrita”. (SÃO PAULO, 2010).

prática de ensino de P1, apresento, de forma sucinta, os objetivos propostos pelo guia no que se refere ao gênero em questão. De acordo com o guia *Ler e escrever* (2010b), antes de ler os textos científicos sugeridos na sequência didática *Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu*, a criança precisa interessar-se pelo tema e expor as ideias que tem a respeito dele, para posteriormente desenvolver a atitude de formular perguntas e aprofundar-se num tema utilizando procedimentos de leitor, tais como localizar e selecionar informações por meio de títulos, subtítulos e ilustrações. Após ter feito isso, há a primeira leitura chamada de compartilhada, porque o professor lê o texto e pede para as crianças acompanharem em suas cópias e comentarem o que entenderam, comparando as ideias antes da leitura com as que encontram na leitura compartilhada. No estudo coletivo, o professor ensina às crianças procedimentos de ler para estudar, como o uso do grifo e das anotações para destacar as principais informações. Posteriormente, a criança aprende outros procedimentos de leitura, tais como localizar títulos, subtítulos, ilustrações ou outros indícios que respondem às perguntas formuladas antecipadamente pelo professor ou sugeridas no guia. Na nova proposta de leitura compartilhada, o professor seleciona outro texto científico acerca de um determinado planeta, faz a leitura dele e algumas perguntas para que as crianças busquem as respostas e elaborem novas perguntas. Depois do modelo de leitor exposto pelo professor, o guia sugere que as crianças formem grupos, façam uma leitura global de um texto científico de interesse de toda a classe, relembrem alguns procedimentos de leitura, troquem ideias, selecionem o leitor mais fluente do grupo para fazer a leitura em voz alta, e utilizem os procedimentos de ler para estudar o texto, como ensinado pelo professor. Por fim, o guia sugere uma avaliação de todo o percurso, a fim de verificar o que as crianças aprenderam com as propostas didáticas.

A proposta do guia (2010b) de ensinar à criança alguns procedimentos de leitura para ler textos científicos é relevante para aprender o comportamento do leitor experiente, no entanto, como a criança lê, se a maioria das sequências didáticas sugere a locução do professor, chamada no manual de leitura, como desencadeadora do processo de compreensão? A leitura pela criança ocorre apenas quando, de forma silenciosa, ela localiza os títulos, subtítulos e ilustrações a partir de perguntas norteadoras e movimenta os olhos pelo texto para trocar ideias com o grupo. A compreensão do texto também pode vir do eco da locução do professor e da vocalização do leitor mais fluente do grupo, mas não se constitui como uma leitura silenciosa, isto é, uma leitura sem voz. Como não pude observar o encaminhamento da proposta com o texto científico comentado por A2, descrevo o objetivo, o planejamento e o

encaminhamento de uma das sequências didáticas *Astronomia* no momento em que analiso a prática observada de P3.

Diante do relato de A2 e das propostas do guia *Ler e escrever*, P1 não propõe a leitura, nem a locução. Os dados sugerem que há uma simulação da leitura, como aponta Geraldi (2006), porque as crianças transformam o código escrito em oral e pensam que estão a ler; P1 propõe a vocalização de partes do texto e acredita que está a ensinar a leitura do texto científico para as crianças. As perguntas propostas por P1, no final da vocalização, são apresentadas como justificativa dos motivos da leitura e contradiz a perspectiva de atividade (LEONTIEV, 2006) defendida neste texto: a de ler porque o sujeito tem uma necessidade a suprir. Segundo Geraldi (1997, p. 170), “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.” Essas perguntas não são realizadas pela criança antes e durante a leitura como meio para produzir conhecimentos, mas formuladas pelo outro apenas para estimular as operações mentais e justificar todo o esforço da criança em ler ou, neste caso, em vocalizar o texto. Assim, a prática de P1 para ensinar a leitura do texto científico contradiz a perspectiva teórica que fundamenta esta dissertação e está em desacordo com as propostas sugeridas pelo guia, que P1 diz seguir.

Por meio do último episódio, constatamos porque P1 não formulou perguntas escritas após a vocalização do texto científico *Quando os animais mentem*. Fazia parte da rotina da classe de P1 a leitura diária realizada pelo professor, entretanto, A2 explica que P1 lia mais e que as crianças passaram a ler no seu lugar os textos do livro de textos enviado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos alunos, como presenciado no dia 8 de setembro de 2009. Como o texto não compunha a coletânea de atividades *Ler e escrever* para trabalhar em sala de aula e nem mesmo fazia parte do currículo escolar obrigatório, P1 cobrou das crianças somente a vocalização, considerada por ela como leitura, e o que entenderam das partes do texto, ou seja, a compreensão após a leitura, e não questões escritas para interpretação, como geralmente faz, quando o texto faz parte do currículo da série.

Para compreender o objetivo das questões no final da vocalização, perguntei a P1:

P: O que você entende por interpretação de texto?

P1:...interpretação (?)...que vocabulário eu vou usar aí...a interpretação PARA mim não é quando você fica jogando um monte de perguntinha...eu tiro pela maneira:...a minha interpretação pela maneira de como o aluno entendeu o texto...às vezes a gente joga um monte de perguntinha para encher linguiça na aula...né (?)...mas o legal mesmo é quando o aluno chega e fala assim “desse texto eu entendi isso...isso...isso...não é isso, professora (?)”...éh:: outro aluno fala assim... “NÃO:: isso aí não está dentro do texto”...porque a partir do momento em que o aluno joga o que ele

entendeu...a interpretação é diferente...não precisa ele responder um monte (de perguntas) ao invés de colocar uma interpretação cheia de perguntinhas para eles responderem...você pede para eles assim...o que você entendeu do texto...a interpretação melhor é essa...e ele vai falar tudo o que ele entendeu do texto...quer dizer...muito mais vantajoso...eu acho...eu faço aquele outro tipo de interpretaçãozinha cheia de perguntinha...lá...ah:: onde aconteceu isso...tá...tá...tá...porque eu tenho alguns alunos que ainda têm dificuldades...mas depois...eu tenho uns alunos que falam assim...“não precisa responder essas daqui né (?) professora...só as outras”...que é aquela...o que você entendeu do texto. (Entrevista com P1, dez. 2009).

De acordo com o trecho da entrevista, P1 pensa a interpretação como o “momento em que o aluno joga o que ele entendeu” e acha isso bastante vantajoso, mas mantém em sua prática de ensino a vocalização realizada pelas crianças e as “perguntinhas” escritas “para encher linguixa” que, em sua opinião, servem às crianças com dificuldade na leitura e mensuram a compreensão que elas têm do texto vocalizado pelo outro. Para P1, interpretar é compreender, mas na prática ensinada às crianças, compreende esse conceito como a tradução do ato de transformar as letras em sons. Ler é compreender, como afirma Foucambert (1998), porque o sujeito atribui sentidos às informações que estão diante dos olhos, com a ajuda das informações que estão atrás dos olhos: as informações não visuais, apontadas por Smith (1999). P1 considera “legal” a compreensão do texto, entretanto, cobra das crianças a transmissão vocal, como afirma Bajard (2006), a decodificação do texto, como a especificidade do ato de ler e a compreensão dos sentidos como fase posterior.

Diante do exposto, os dados revelam que P1 queria ensinar a leitura do gênero científico, por isso fez uso de diferentes textos; no entanto, o que propôs às crianças, ou seja, a sua prática para ensinar a leitura não é considerada leitura, mas vocalização do texto. Nesse sentido, a atividade de leitura dos textos científicos não foi realizada porque a criança não leu: não refletiu acerca de seus conhecimentos prévios do tema, foi para o texto sem perguntas e não mobilizou as estratégias de leitura de forma silenciosa. O único motivo era a leitura como compreensão, mas que não se concretizou, pois em seu lugar se manifestou a vocalização do texto.

As crianças da classe de P1 e também da de P2, como é possível verificar adiante, tiveram contato com os textos informativos científicos criados especialmente para as situações escolares, como os reproduzidos de seus suportes reais nos livros didáticos, no livro e coletânea do *Ler e escrever* e as cópias de textos do livro didático. Todavia, as crianças não leram o texto científico nas situações de ensino da leitura do gênero, como no caso da classe de P1, e nas situações de ensino com o gênero, como na de P2.

O episódio abaixo revela como P2 conduz a leitura do gênero científico nas aulas de Ciências.

P2 pergunta às crianças se querem estudar os conteúdos da disciplina de Português ou Ciências. Elas respondem em coro: “Ciências!” P2 entrega uma cópia de um texto para as crianças e as orienta: “Colem no caderno e vão dando uma lida. Este texto vai falar de alguns alimentos”. P2 esclarece a escolha da disciplina feita pelas crianças: “Se estão lendo e entendendo também é Português”. P2 diz: “O título aqui é *Os alimentos e seu corpo*: fator de risco: hábitos alimentares”, as palavras que vocês não sabem o significado passem um traço embaixo, sublinhem, e quem tem dicionário pode olhar. Não precisam fazer uma lista”. P2 fica nervosa com o barulho e diz: “Já que todo mundo está conversando, nós vamos fazer uma leitura oral, aí todo mundo fecha a boca!” (Observação na 4ª série da Escola de MD, 01/09/2009).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos que permitem a comunicação nas práticas sociais e somente por meio deles a leitura pode funcionar como uma prática social e cultural. Na escola, a criança aprende a finalidade do gênero quando é posta em situações reais de comunicação e faz uso da leitura do texto tal como nos espaços externos à escola. O leitor se coloca diante do texto para buscar informações, estudar, utilizar o texto lido como pretexto para realizar uma nova atividade ou ler para fruição do texto (GERALDI, 2006), e é exatamente para isso que o ensino da leitura se dirige ou deveria se dirigir.

Para P2, a leitura do texto informativo de divulgação científica *Os alimentos e seu corpo* serve para aprender um conteúdo de Ciências; as crianças precisariam ler o texto e isso não fizeram porque ora estavam preocupadas com as palavras que desconheciam e interrompiam a leitura para procurar o significado no dicionário, ora eram solicitadas a fazer uma vocalização do texto, denominada de leitura oral por P2.

De acordo com Arena (2004), é o próprio professor, algumas vezes, quem impede a criança de atribuir sentidos ao texto. A primeira prática gerou na criança a chamada visão em túnel que, segundo Smith (1989), é o resultado de excessiva informação visual que impede o leitor de compreender os sentidos do texto. Com a visão em túnel, a criança é incapaz de ler porque há a preocupação com cada palavra que vê escrita no texto para sublinhar e procurá-la no dicionário, e uma sobrecarga de informações visuais que gera a incompreensão. Dessa forma, a criança identifica letras e palavras, porém não compreende, isto é, não lê. Na segunda prática, a leitura em voz alta é, segundo Bajard (2005), uma leitura voltada para o

outro e não para si e serve à correção para uma pronúncia perfeita, como é descrito na continuação do episódio comentado.

P2 diz: “Este texto é só uma introdução. Vamos lá, quem quer começar a ler?” A1 lê. P2 interrompe A1 para explicar o subtítulo do texto “fator de risco: hábitos alimentares”. P2 explica que os parágrafos do texto são longos, por isso, cada criança vai ler um trecho em voz alta para se acalmarem do tumulto do recreio. Ela pede para a criança parar de ler, explica o trecho do texto e, prontamente, pede a outra criança que continue a leitura em voz alta. P2 diz: “Este texto tá difícil”. Quando a criança não consegue pronunciar a palavra, P2 a corrige e diz a próxima palavra. As crianças escutam P2 e algumas discutem o assunto. Enquanto a criança solicitada vocaliza, outras fazem a tarefa atrasada ou pintam a ilustração do texto. P2 interrompe a discussão para chamar a atenção das crianças que estão conversando. (Observação na 4ª série da Escola de MD, 01/09/2009).

Com base na ação de P2, trago Vygotski (2000) para explicar que a linguagem escrita é um sistema de signos simbólicos com fundamental importância para o desenvolvimento cultural da criança. Ela passa a compreender que é possível desenhar a linguagem ao utilizar símbolos escritos para representar os símbolos verbais e pode enriquecer-se com a leitura dos símbolos escritos criados pelo outro. Na atividade de leitura do texto científico descrita, as crianças não leem e, portanto, não enriquecem seus conhecimentos com os símbolos escritos pelo outro, apenas escutam e pedem a palavra para ampliar o texto com suas experiências, mesmo sem a solicitação da professora.

P2 chama de leitura oral a vocalização do texto, porque a considera uma modalidade da leitura, e pensa ser o antídoto para acabar com o barulho, pois atua como calmante capaz de controlar o som que sai da boca da criança, já que, enquanto uma criança lê em voz alta, as outras devem ouvir ou, pelo menos, ficar em silêncio para não atrapalhar o colega. Segundo Bakhtin (2003), o gênero é produzido por um autor com uma finalidade, um tema, uma forma e um estilo que atendam às expectativas do seu destinatário e supram as necessidades que o levaram a ler o texto. De acordo com o recorte do episódio, sem leitura, as expectativas pretendidas pelo autor foram realizadas tão somente por meio da tradução do escrito feita por P2.

Entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, Vygotski (2000) afirma que a leitura silenciosa é a forma mais importante da linguagem escrita porque aligeira o processo de leitura e a compreensão do signo é melhor. Já a leitura em voz alta ou a vocalização dos símbolos visuais, como define o Autor, atrasa a percepção e fraciona a atenção do leitor devido ao movimento sincrônico a que os olhos e a voz devem obedecer. Conforme Colomer

e Camps (2002, p. 29), embora a escola reconheça que “ler é entender”, ela não cobra do aluno a compreensão do texto, mas uma série de práticas que contradizem o conceito de leitura e se distanciam da busca pelo significado, como, por exemplo, a vocalização dos códigos escritos em códigos orais incentivada por P2. Sem leitura, os gêneros dos diferentes campos da atividade humana não têm um destinatário e uma finalidade porque não há perguntas e respostas, e as enunciações não produzem os fenômenos da linguagem, como a alternância dos sujeitos do discurso, a ativa posição responsiva e a conclusibilidade. Esses conceitos tratados por Bakhtin (2003) nos levam a compreender que, embora as enunciações sejam diversificadas pelo seu conteúdo, construção composicional e estilo, elas possuem limites peculiares a todo enunciado e que definem o princípio e o término do discurso de cada interlocutor, quando este concede a palavra ao outro e a sua ativa posição responsiva. Esse fenômeno da linguagem, denominado por Bakhtin (2003, p. 275) como alternância dos sujeitos do discurso, é uma réplica com caráter conclusivo que exprime a compreensão do discurso alheio, e a conclusibilidade supõe que o falante já disse tudo o que havia para dizer e passa a palavra ao outro, alterando o interlocutor. Esses fenômenos são peculiares a todos os enunciados, orais e escritos, primários e secundários, ou seja, desde os enunciados mais simples, produzidos nas situações imediatas, até os mais complexos, predominantemente os escritos. Diante do exposto, constata-se que a vocalização do texto sugerida por P2 impediu as crianças de estabelecerem um diálogo com o autor do texto e exercerem a alternância do sujeito do discurso, a ativa posição responsiva e a conclusibilidade. As crianças que discutem o tema do texto fazem isso com base no discurso de caráter conclusivo de P2; assim, a aprendizagem da leitura torna-se uma “[...] recepção passiva do saber do professor por parte do aluno.” (COLOMER; CAMPS, 2002).

O episódio abaixo demonstra que a ausência de perguntas gera a ausência de leitura.

P2 passa na lousa “*O corpo humano*” e diz: “Este texto explica sobre a célula e suas partes”. As crianças conversam. P2 diz: “Leiam este textinho, prestam atenção no desenho” e chama a atenção de A5: “Filhinho, leia o texto, não é para colar e dormir”. A4 pergunta a P2 se, na próxima aula, pode trazer o microscópio que tem em sua casa. P2 diz que pode. P2 segura o livro didático de Ciências e diz: “Como hoje foi um dia de tumulto, leia o texto e eu vou passar umas perguntinhas porque eu preciso tirar as cópias que eu falei para vocês”. P2 desenha a célula na lousa e nomeia as suas partes. Ela pede para algumas crianças lerem o texto em voz alta e explica cada parágrafo. P2 interrompe a leitura e a explicação para chamar atenção de crianças que estão dispersas, e diz: “Eu vou ditar um parágrafo curtinho que não coube na folha entregue para vocês”. P2 primeiro dita e depois passa o ditado na lousa para os atrasados. (Observação/gravação na 4ª série da Escola de MD, 22/09/2009).

A5, sem motivos para ler o texto, esperava a prática comumente: a vocalização do texto por seus pares. A5 não age como leitor porque, como afirma Geraldí (1997), o leitor lê para responder às perguntas que ele próprio formula antes, durante e depois da leitura. Somente na escola a criança aprende que ler é vocalizar e serve para responder às perguntas dos outros. O que se constituiria como perguntas prévias para ler o texto, como recomenda o Autor, adquire o sentido de vocalizar para dizer que a criança leu e depois responderá a perguntas, neste caso, perguntas elaboradas pelo autor do livro didático. Consta-se no episódio acima que P2 propõe a leitura, mas não há tempo para ler, porque as crianças precisam “ler o texto em voz alta”, isto é, vocalizar.

A prática da leitura em voz alta, tão difundida na Antiguidade, como apontam Cavallo e Chartier (2002), tinha o objetivo de tornar compreensível a escrita sem o espcementamento entre as palavras, “[...] desenvolver no leitor uma memória oral e vigorosa das palavras [...]” (PARKES, 2002, p. 105) e permitir ao professor avaliar o progresso do principiante cristão que queria ser monge. A prática monástica da leitura em voz alta ainda é uma tradição nas escolas públicas, principalmente, porque é garantida pelos reforços dos seguidores do método fônico, que defendem a decodificação das letras em sons para compreender os sentidos do escrito (BAJARD, 2006), e de professores como P2, que entendem a leitura silenciosa como a prática mais adequada para “entender o texto”, mas continuam a tratar a leitura como a prática que extrai o som das letras para extrair o significado do texto. Segundo Manguel (1997), a leitura silenciosa foi uma prática criada pelo homem para compreender o texto sem a oralidade. Essa prática passou a ser possível porque os suportes de textos e as convenções gráficas modificaram os rumos dos olhos, que não precisariam mais acompanhar a boca, mas pensar de forma gráfica e profunda os sentidos do texto. Assim, Arena (2005, p. 28) constata que “Saber ler não é saber ler oralmente ou silenciosamente, mas abordar pelos olhos, com o conhecimento previamente organizado e mobilizado, a informação semântica organizada com o auxílio das marcas gráficas do sistema linguístico.” Com base nesse argumento, apresento o próximo episódio.

P2 entrega para as crianças a cópia do texto *Educação Alimentar*: quem se alimenta bem vive melhor, e diz: “Pessoal, leitura silenciosa para entender o texto. Depois, a gente faz uma leitura compartilhada.” E continua: “Se nós vamos ler e entender é Português. Agora, o conteúdo é Ciências”. P2 avisa: “Depois vamos fazer a leitura oral para corrigir as vírgulas e o erro de digitação. Se você não ler, não vai entender. Ninguém aprende por osmose” e fica brava com A11 que brinca: “Quantas vezes você leu o texto? Quantas vezes você leu o texto para estar brincando?” P2 escreve na lousa

“Integração Ciências e Português. Leitura individual e compartilhada.” P2 pergunta: “Que tipo de texto é esse, gente?” A8 responde: “É um texto informativo”. P2 diz a A11: “Já que você não vai ler o texto sozinho, lê bem alto”. A maioria das crianças acompanha o texto e utiliza o dedo ou a régua para seguir a vocalização. Somente A12 lê de forma murmurada. P2 interrompe a vocalização, faz perguntas e ela mesma responde. Algumas crianças contribuem ao falar da alimentação e saúde na vida cotidiana. A4 sublinha o título e o subtítulo com caneta marca-texto. P2 pede: “A15, pode continuar. Você sabe onde está? Não?” e pede para A8 ler. P2 faz uma pergunta a respeito do texto e A4 responde. P2 pede para as crianças corrigirem algumas palavras com erros de digitação e, depois, continua a conversa que trata da origem dos alimentos. A4 conta da alimentação de seu pai quando ele foi para a Alemanha. (Observação na 4ª série da Escola MD, 08/09/2009).

A disciplina de Língua Portuguesa contribui para o estudo das demais disciplinas quando a criança sabe o que é ler e como ler determinado gênero. Se há o ensino do Português na escola é porque há motivos para ensinar as práticas de leitura, escrita e análise linguística do texto (GERALDI, 2006). Como trata Geraldi (2006), a leitura de textos na escola, assim como as demais práticas, precisa ultrapassar os limites impostos pelas situações escolares artificialmente criadas para ensinar o uso da linguagem e possibilitar situações reais de comunicação para que a criança aprenda as modalidades oral e escrita da língua padrão.

Para estudar o conteúdo de Ciências, as crianças precisam ler. P2 pergunta a A11 quantas vezes leu o texto, pois acredita que na leitura silenciosa as informações visuais por si mesmas dão conta da compreensão integral do texto proposto. Para Smith (1999), a informação visual é insuficiente; as informações não visuais são essencialmente necessárias para a compreensão do texto, porque inclui o conhecimento que o sujeito tem da linguagem e do assunto do texto diante dos olhos. Nesse sentido, a compreensão do texto escrito não é alterada pelo número de vezes que a criança lê, é necessária a ativação de seu conhecimento prévio, da mesma forma, a compreensão não é melhor porque a criança controla o movimento dos olhos com o uso da régua ou do dedo indicador.

O uso de qualquer objeto que impeça os saltos que os olhos dão na leitura é um obstáculo que só a dificulta, porque o funil formado pelo olho e pelo cérebro pode deixar a criança temporariamente cega, isto é, a criança olha cada palavra pronunciada, mas não lê (SMITH, 1989). Isso ocorre porque o leitor silencioso muda suas fixações visuais constantemente e busca a porção dos sentidos no texto por meio dos solavancos que faz com os olhos, a fim de agregar à informação visual incompleta com a informação não visual. Na leitura, a informação visual é incompleta porque os olhos não veem as palavras inteiras; eles antecipam o sentido do texto e veem apenas o significado das meias palavras, e resta ao

cérebro a organização da experiência de forma integral e significativa (SMITH, 1999). A vocalização é uma prática lenta e demorada; é preciso tempo para a fixação dos olhos na palavra a ser decodificada e tempo para a pronúncia da palavra; assim, o uso da régua e do dedo pelas crianças é uma forma de prender os olhos em cada uma das palavras escritas, já que eles podem querer saltar de forma não linear para as palavras e linhas próximas ou passadas, o que na transmissão oral é impossível (FOUCAMBERT, 1994). Como afirma Smith (1989, p. 103), “Tentar controlar os movimentos dos olhos na leitura pode ser como tentar guiar um cavalo por seu rabo.”

Pelo episódio das crianças que aparecem na descrição, A4 foi a única criança que leu e agiu com o comportamento do leitor experiente: leu e destacou com grifo coisas importantes, para ela, o título e subtítulos do texto. Diante do exposto, é possível afirmar que a leitura do texto não se constituiu como atividade para as crianças que apenas vocalizaram ou escutaram a voz do outro. Todavia, o comportamento de A4 nos remete à ideia de que a ação de ler o gênero de divulgação científica ganhou motivos porque o texto começou a fazer sentidos para ela, que o ampliou com suas experiências e com as experiências de um dos membros de sua família. Segundo os pressupostos de Leontiev (2006), o motivo da ação, diferente da atividade, não coincide com o seu objetivo, entretanto, há uma relação entre esses dois conceitos capaz de transformar a ação em atividade, isto é, quando o motivo é substituído e passa a coincidir com o objetivo da ação. A leitura do texto *Educação alimentar* foi proposta por P2 com o objetivo de ler o texto científico para aprender um conteúdo de Ciências. No entanto, A11 não se sentiu motivado com o objetivo da ação porque brincava durante o tempo cedido para leitura individual, daí a pergunta de P2 “Quantas vezes você leu o texto para estar brincando?” Como explica Leontiev (2006), entender o texto é um motivo compreensível para A11, porém não eficaz, já que não o leva à leitura do texto, como demonstra a fala de P2, que o observa “Já que você não vai ler o texto sozinho, lê bem alto.” P2 propõe a vocalização do texto com a forma eficaz de instaurar novos motivos e novas atividades, mas a vocalização é o caminho menos ideal para entender o texto, pois como dito em outro momento, vocalizar não é ler. O motivo compreensível exposto por P2 é compreensível em parte pelas crianças. As crianças sabem que é preciso entender o texto, entretanto, não sabem para quê entendê-lo, porque não têm perguntas prévias que as motivam na compreensão do texto; simplesmente, algumas cumprem a ordem. Foi exatamente isso que levou A4 a agir. Ela lê para obedecer ao pedido de P2, ou seja, o motivo que a levou a dirigir-se ao objeto não coincide com o objetivo da ação. Contudo, a ação de A4 é transformada em atividade, por meio de um novo motivo que substituiu o antigo: ler porque encontra respostas no texto às experiências que

compartilha na vida cotidiana, que colaboraram no entendimento do texto e na apropriação do conteúdo de Ciências proposto.

Exposto o desenvolvimento da atividade de leitura do texto científico nas classes de P1 e P2, professoras da escola MD, apresento as atividades de leitura que P3 e P4 da escola PD desenvolviam com as crianças.

Antes de iniciar os episódios de observação na classe de P3, apresento a figura abaixo com o objetivo, o planejamento e o encaminhamento da “Atividade 2C: Leitura para localizar informações” (SÃO PAULO, 2010b) contida no guia *Ler e escrever* e utilizada por P3 na aula observada com o texto científico.

ATIVIDADE 2C: LEITURA PARA LOCALIZAR INFORMAÇÕES

Objetivo

- Aprender o procedimento de leitura de ler para localizar informações, por meio de subtítulos, ilustrações e outros indícios.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Eles podem ficar sentados em suas carteiras.
- Quais os materiais necessários? Texto “Terra, o planeta água”, págs. 186 e 187, em transparência, ou cópias para todos os alunos.
- Qual a duração? Cerca de 30 minutos.

Encaminhamento

- Antes da atividade, selecione as questões referentes ao planeta Terra formuladas pelo grupo e que estejam no mural. Caso contrário, você pode utilizar as perguntas abaixo.
- Conte aos alunos que vocês irão estudar coletivamente um texto sobre a Terra, só que será um pouco diferente. Em vez de lerem o texto do começo ao fim, vão buscar formas de encontrar rapidamente determinadas informações ou dados precisos.
- Coloque a transparência com o texto reproduzido. Peça que, por exemplo, tentem dizer onde estão as respostas para as questões abaixo, sem ler o texto inteiro:
 - ☞ Qual é a cor da Terra, quando vista do espaço?
 - ☞ Por que o planeta é dessa cor?

Essas informações estão no título, na foto e sua legenda e no subtítulo. Comente com eles que é importante dar uma olhada geral no texto para ver se descobrimos rapidamente onde encontrar as respostas, pois esse é um procedimento utilizado pelos leitores experientes. Os olhos dão saltos pelo papel, buscando pistas que ajudem a selecionar uma informação antes de realizar uma leitura linear do texto. Continue, então:

- ☞ Como é a Terra por dentro?

A resposta a essa pergunta está na ilustração que esquematiza as camadas da Terra.

- ☞ O centro da Terra é quente? Quanto?

GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - 2ª SÉRIE - VOLUME 2

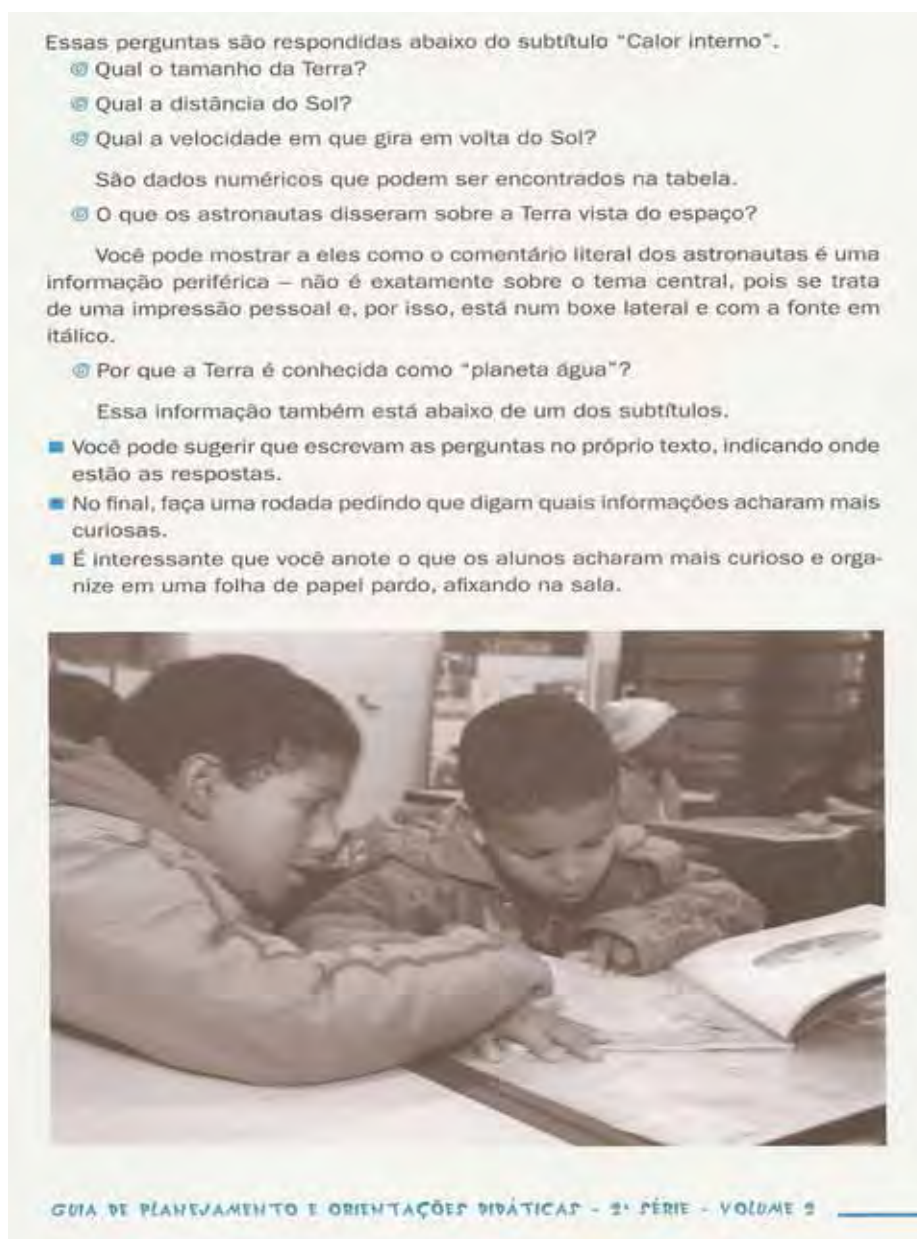


Figura 1 – Planejamento e orientação didática de uma atividade do guia *Ler e escrever*.
Fonte: SÃO PAULO, 2010b.

No episódio abaixo, P3 propõe às crianças perguntas prévias para a leitura do texto de divulgação científica *Terra: planeta água*, parte do projeto *Astronomia* do guia *Ler e escrever* (2010b), já comentado ao longo da análise de P1.

Entro na sala, P3 diz às crianças que de segunda-feira e sexta-feira elas trabalham com o projeto contos, e na quarta-feira com o projeto *Astronomia*. Ela avisa que as crianças farão o projeto *Astronomia* para adiantar a matéria. A3 pergunta: "Que página, professora?" P3 responde: "Não (é para abrir o

livro ainda), porque primeiro vou passar umas perguntinhas”. P3 pega o manual *Ler e escrever* do professor e escreve as perguntas na lousa. As crianças folheiam as páginas da coletânea de atividades. As perguntas escritas na lousa se referem ao Planeta Terra. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

P: Foi você quem pensou nas perguntas sobre o Planeta Terra?

P3: ah:: NÃO:: NÃO...uma ou outra pergunta eu fiz...mas o roteiro de trabalho ele já vem indicando...ele dá ideia de algumas perguntas para você fazer...então você pode completar...mas já vêm algumas perguntas para serem feitas para as crianças. (Entrevista com P3, dez. 2009).

Mais que mover os conhecimentos prévios da criança, que, para Smith (1999), é o conhecimento que a criança já tem sobre determinado assunto, as perguntas antes da leitura têm o objetivo de demonstrar que o leitor vai para o texto com a intenção de buscar respostas para as suas perguntas ou para as perguntas alheias, que podem e devem converter-se, mais tarde, em perguntas próprias. Como anuncia Geraldi (2006), um roteiro de perguntas previamente elaborado ajuda a criança aprender como e para quê ler um texto, e não ler para responder a perguntas de interpretação. Constatase, por meio do trecho da entrevista, que P3 não provoca a criança a criar as próprias perguntas, mas ensina o leitor mirim a colocar-se ante o texto científico para buscar informações e responder à pergunta do outro, como é possível observar no episódio abaixo.

P3 explica: “Hoje nós não vamos estudar o mesmo texto (da semana passada), nós vamos para outro texto, o texto que fala da Terra. Antes de ler este texto, a atividade que vou propor é diferente. Tem essas perguntas na lousa e nós tentaremos responder às perguntas nos baseando, principalmente, no título e no subtítulo, para localizar em qual parte do texto está a informação que buscamos”. P3 chama a atenção das crianças para que essas ouçam a explicação da atividade. Ela explica para as crianças que quando as pessoas fazem pesquisa ou querem saber determinado tema, elas têm disponíveis vários materiais escritos, no entanto, esses materiais podem não ter tudo o que buscam e podem não dar as respostas certas para o que elas procuram. P3 esclarece a função do título e do subtítulo no texto e diz: “Hoje, nós não vamos grifar (as partes importantes do texto). Vamos encontrar os assuntos por partes, sem precisar ler o texto inteiro. Vamos nos orientar pelos subtítulos. Vou perguntar e vocês levantam a mão quando quiserem falar. O texto é *Terra: Planeta Água* que está na página 42”. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

Geraldi (2006) anuncia que a prática de leitura na escola, como, por exemplo, a prática de ler para buscar informações, deve estar baseada no uso cotidiano dos textos. O gênero de divulgação científica, proposto por P3, foi copiado, compilado e adaptado de vários sites da

internet pela equipe *Ler e escrever* e destinado às crianças da rede pública estadual paulista para a aprendizagem da leitura do gênero. Com base nos estudos de Hamesse (2002), é possível afirmar que a compilação dos textos não permite à criança lidar com os textos de seus suportes e, portanto, a impede de ler o texto sem a mediação do compilador, aqui representada pela equipe do guia. Essa maneira de divulgar o texto atravessa milênios, desde a invenção dos florilégios (resumos de obras inteiras), que tinham o objetivo de facilitar o conhecimento das obras, tornar a leitura mais rápida e divulgar aos leitores somente os conhecimentos julgados necessários pelos compiladores. Nesse sentido, a falta de acesso ao texto integral ou, como trata a Autora, aos textos originais, promoveu o entusiasmo dos leitores em relação aos fragmentos do texto, o que, por outro lado, causou o empobrecimento do conhecimento. Como afirma Hamesse (2002, p. 135), “Essas coletâneas, por mais úteis que sejam, evidentemente não substituem a consulta das próprias obras.” Assim, é possível afirmar acerca dos textos da coletânea *Ler e escrever*, utilizados até agora por P1 e P3, e nos fragmentos de textos nos livros didáticos, material de apoio de P2.

No episódio acima descrito, P3 ensina as crianças a ler para buscar informações por meio do título e subtítulo do texto, uma prática de leitura bem comum dos leitores dos textos científicos. Para nortear a criança na busca pelas informações que contemplem as perguntas realizadas previamente, P3 explica que é possível ler de forma rápida e seletiva sem ler o texto na íntegra. Baseado nos estudos de Smith (1989, p. 102), é possível afirmar que a leitura seletiva impede o cérebro de ser inundado pelas informações visuais e atua como uma leitura eficiente, que faz uma amostragem do texto. Para o Autor, a leitura lenta capta um número exacerbado de fixações e provoca uma confusão de informações visuais no cérebro, o que faz o leitor ver uma palavra de cada vez sem compreender os sentidos do texto; já com a leitura rápida, ele faz uso das informações não visuais porque os olhos saltam pelo texto e o cérebro se adianta às informações visuais, seja para verificar o texto na íntegra ou apenas fazer um esboço dele com a leitura do tipo seletivo.

As duas práticas de leitura ensinadas às crianças por P3 são resultantes de um longo processo histórico modificado pelos suportes de textos veiculados socialmente. De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a substituição do rolo pelo códex foi o divisor de águas que transformou o comportamento do leitor diante do material escrito. Na Antiguidade, a leitura em voz alta do rolo era feita com as mãos ocupadas, numa época em que um ditava para o outro copiar. A introdução do códex na Idade Média modificou as maneiras de ler, principalmente no ocidente latino. Com o códex, a organização do texto em páginas, a divisão do texto em colunas e em sequências promoveu uma leitura mais rápida e seletiva, facilitando

a leitura meditada (CAVALLO; CHARTIER, 2002). Assim, a leitura silenciosa passou ser uma prática bastante utilizada, em que o leitor se preocupava mais com a compreensão do texto do que com o ritmo da frase. As outras convenções gráficas, tais como as marcas de pontuação, a abreviação e a separação entre as palavras, como aponta Parkes (2002), a divisão do texto em parágrafos, os títulos de diferentes capítulos, as tabelas, índices e sumários que facilitam a consulta rápida de um livro e a localização de qualquer documentação, especificada por Hamesse (2002), tornaram o ato de ler mais visual e objetivo, e o leitor não precisou mais folhear o livro todo para localizar a parte que lhe interessava. A partir daí, novas necessidades foram criadas e com elas novas maneiras de abordar o escrito nos livros e em outros suportes de textos.

Manguel (1997) esclarece que a prática da leitura silenciosa e os novos suportes de leitura se constituíram como mudanças perigosas para a Igreja, porque se tornou possível ler de forma independente e refletir os sentidos das palavras sem interferências ou censuras de um ouvinte. Assim, a leitura passou a ser, aos poucos, responsabilidade de cada leitor e o códex permitiu ler com as mãos desocupadas, prontas para fazerem anotações. Com maior liberdade para discutir o texto das autoridades, o leitor tomava notas, fazia seus comentários críticos e glosas no próprio texto, dispensando o caderno de notas e os comentários e glosas tradicionais feitos pela autoridade do texto. O estudo de Manguel (1997) nos remete à prática do uso do grifo ensinada por P3 às crianças, como é afirmado no episódio acima. O grifo também é uma prática de leitura que marca o diálogo que o leitor teve com o autor do texto e faz das palavras alheias, pertencentes ao autor, as palavras próprias do leitor, compenetradas de sua expressão (BAKHTIN, 2003). Para Bakhtin (2003), a palavra como objeto do discurso do autor (falante), contestada, ressaltada, elucidada e avaliada, constitui a palavra alheia. A contrapalavra do leitor (ouvinte) à palavra alheia produz uma nova interpretação e, no processo de esquecimento da origem, o leitor passa a operar, em determinadas situações, com a palavra própria.

Após a explicação da atividade, P3 propõe às crianças a leitura do texto.

É possível ouvir algumas crianças dizerem: “Já achei!” e outras dizem: “Peraí, professora”. P3 orienta: “Deixem o livro em cima da carteira”. Ela pega o guia, anda pela sala e pergunta: “Tem figuras?” As crianças respondem: “Tem”. P3 pergunta: “Qual é?” As crianças respondem. P3 explica para as crianças a figura da Terra com corte vertical, lança a primeira pergunta do roteiro “Qual é a cor da Terra quando vista do espaço?” e pede para as crianças olharem no texto e encontrarem em qual subtítulo está a resposta para a pergunta feita. As crianças respondem pelo conhecimento que já têm do assunto. P3 afirma que está certo, porém a proposta é localizar

no texto a informação que elas procuram. A11 responde com o subtítulo. P3 pede outra sugestão. A2 diz. P3 fala que A2 disse algo que não está em subtítulo. A3 responde com um subtítulo. P3 explica que os subtítulos vêm destacados por uma cor diferente, lê todos eles e pede para A3 explicar por que selecionou aquele subtítulo. A3 explica. A2 diz que concorda com A3. P3 lê em voz alta o subtítulo sugerido por A3 para responder à primeira pergunta e pede para as crianças acompanharem a leitura. Ao final da leitura do primeiro parágrafo do subtítulo sugerido, P3 faz novamente a pergunta. As crianças respondem. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

Antes mesmo de P3 dizer a primeira pergunta, as crianças, com as questões diante dos olhos, agem de forma ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003) quando dizem “Já achei!” em resposta às perguntas escritas na lousa e lidas de maneira individual, silenciosa, rápida e seletiva. De acordo com Bakhtin (2003), a ativa posição responsiva é o processo de compreensão do discurso do autor que promove no leitor uma posição responsiva simultânea em relação ao enunciado.

As crianças agem como leitores experientes e utilizam conhecimentos que têm do assunto para responderem à pergunta de P3, todavia, o objetivo da atividade “localizar no texto a informação” é alcançado pelas crianças quando P3 coordena a discussão, interfere, concorda, nega, reorienta e pede opinião. A atividade não foi apenas discutir o conteúdo de base científica, mas fazer uso de uma prática de leitura para conhecer a estrutura, o conteúdo e o estilo do gênero científico.

Segundo o episódio descrito, é possível afirmar que as crianças agem de forma ativa e desempenham com êxito a leitura do gênero. Isso significa dizer que a atividade foi realizada porque, com base nos preceitos de Leontiev (2006), as perguntas se constituíram como motivos e coincidiram com o objetivo da atividade: aprender a ler de forma rápida e seletiva o título, subtítulos e legendas, a fim de localizar informações. P3 cobra das crianças a leitura dos subtítulos, mas pratica a locução do texto do subtítulo encontrado por A3, isto é, a transmissão oral dos sentidos do texto (ARENA, 2008). O ato de locução de P3 serviu de modelo para a criança que, após localizar o subtítulo de um texto que respondia à pergunta feita por si própria ou pelo outro, precisou ler o texto do subtítulo selecionado para encontrar as informações necessárias. A locução feita pelo leitor mais experiente da sala teve o intuito de atribuir sentidos a um texto com terminologias e dados científicos que ainda não faziam parte dos conhecimentos da criança e que poderiam impedir a compreensão e manter a ação apenas como vocalização ou decodificação dos códigos.

O episódio demonstra a apropriação, pelas crianças, da prática de leitura ensinada por P3.

P3 faz a segunda pergunta “Por que o planeta é dessa cor?” e questiona as crianças. As crianças olham nos subtítulos do texto e respondem. P3 discute a segunda pergunta. A3 pergunta a respeito do foguete que vai para o espaço e outras crianças também querem perguntar. P3 ouve a pergunta de A3, diz que não sabe a resposta, mas que podem pesquisar, e pede que as crianças voltem ao texto porque o assunto é o Planeta Terra. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

A segunda pergunta de P3 evidencia que, se não todas as crianças, a maioria delas se apropriou do comportamento do leitor silencioso, rápido e seletivo, ao encontrar numa olhada, entre todos os subtítulos do texto, o que responde à segunda pergunta. Conforme Leontiev (1978), é possível afirmar que a apropriação dessa prática de leitura só foi possível porque as crianças desenvolveram uma atividade em relação a esse conhecimento, que é resultante do desenvolvimento histórico, como mencionado por Chartier e Cavallo (2002), Hamesse (2002), Parkes (2002) e Manguel (1997).

O texto científico *Terra: planeta água* criou uma nova necessidade em A3 devido às conexões que a criança estabeleceu entre o texto focalizado e outro conhecimento, visto num meio de comunicação diferente da coletânea de atividades *Ler e escrever* do aluno. O texto é ampliado por A3 pelas perguntas que movem a investigação dela e de outras crianças. Embora P3 tenha focalizado a discussão no texto cuja temática estava estabelecida, deu oportunidade para que as crianças terminassem a atividade com mais perguntas que afirmações. Assim, novos motivos foram criados para futuras leituras, dentro ou fora da sala de aula, porque, como afirma Isabel Martins (2001, p. 142), “No dia-a-dia, explicações parecem se iniciar de uma solicitação de alguém que deseja saber algo.” Portanto, se há algo para saber, há interesse para ler o gênero científico e descobrir. Mas ler de que forma? Aprender a ler o gênero com autonomia, como afirma P3 em entrevista.

P: A leitura do texto de divulgação científica provoca mudanças na aprendizagem dos alunos?

P3: Eu acho que provoca uma leitura mais autônoma...porque:: num texto de divulgação científica eles leem e têm várias informações ali né (?) eles tiram muitas informações do texto...eu acho que eles passam a ler de uma maneira mais:: com maior compreensão...eu acho que favorece a leitura das crianças. (Entrevista com P3, dez. 2009).

De acordo com os estudos de Bajard (2007), o leitor autônomo é aquele que não depende apenas da mediação do professor, mas que sozinho manuseia e explora o texto. A criança lê com autonomia e atribui sentidos ao que considera mais significativo no texto porque aprendeu a usá-lo com o comportamento do leitor experiente, que lê de forma rápida e seletiva, prevê os sentidos do texto e o significado das palavras, salta os olhos pelas palavras desconhecidas, vê meias palavras, faz uso mais das informações não visuais que das visuais (SMITH, 1989), aprende a ler a configuração do texto e o manuseia com liberdade, como alerta Manguel (1997).

Na entrevista, P3 comenta a leitura de textos científicos acerca de alguns animais marinhos.

P3:[...] eles sempre fazem uma leitura antes...primeiro uma leitura silenciosa...depois eu leio...e aí a gente faz uma discussão...eu vou fazendo perguntas para que eles...oralmente...para que eu consiga perceber se eles realmente entenderam o texto...Às vezes além do oral a gente faz interpretação escrita também...eu costumo fazer...e fora essas atividades assim com o texto e a interpretação eles fizeram um projeto de reescrita também...de:: textos científicos, né (?)...cada dupla ficou com um animal...marinho:...eles leram um texto de base...científico e depois da leitura eles selecionaram as informações principais...éh: a nível de tópico né (?)...colocaram em itens e aí eles reescreveram acerca daquele animal...preencheram uma ficha técnica com as informações principais do animal...e depois ilustraram...então eu fiz esse trabalho também...com os textos científicos. (Entrevista com P3, dez. 2009).

Além do projeto *Astronomia*, o guia *Ler e escrever* também apresenta o projeto *Animais do mar*. De acordo com o guia (2010), ao final desse projeto, espera-se que a criança leia com maior autonomia os textos científicos, utilize procedimentos de leitor para estudar o gênero e conhecer as suas características, e adquira comportamento de escritor desse texto. Especificamente no que se refere à leitura dos textos científicos, os objetivos das atividades sugeridas no guia são os seguintes: obter informações sobre os animais marinhos e saber selecioná-las, e ampliar os conhecimentos acerca da linguagem dos textos científicos.

A observação das atividades com o gênero científico comentado por P3 não foi possível, entretanto, é possível observar por meio de sua fala, uma forma diferente de ensinar a leitura do texto científico que trata dos animais marinhos, em relação ao que fazia com o texto científico de astronomia. P3 se apoia no guia *Ler e escrever* para desenvolver a leitura do texto, mas nem sempre respeita a forma como a metodologia é posta no manual. Ela também age de acordo com as próprias vontades e com os conhecimentos que tem do ensino e da aprendizagem da leitura, quando diz que as crianças sempre leem primeiro e de forma

silenciosa, diferenciando a sua proposta com a do guia, que sugere três práticas de leitura: a realizada pelo professor, pelo aluno mais fluente do grupo e a leitura individual e silenciosa no momento de acompanhar a leitura do outro ou para corrigir o texto produzido. Segundo Cavallo e Chartier (2002), a leitura silenciosa, conduzida apenas pelos olhos, é individual porque se dirige somente ao próprio sujeito e, como discutem Foucambert (1994) e Smith (1999), torna possível a investigação do texto por meio das pistas coletadas com o título, o subtítulo, as palavras conhecidas e a configuração do texto, e permite a mobilização dos conhecimentos já adquiridos, das perguntas, das hipóteses, a volta aos trechos incompreensíveis, a previsão das palavras já conhecidas, os saltos dos olhos pelas palavras totalmente desconhecidas, a busca pela resposta das perguntas previamente elaboradas, e a verificação e confirmação das hipóteses geradas ao longo da leitura do texto.

P3 também opta por fazer a interpretação escrita do texto, proposta não solicitada no guia, como forma de verificar a compreensão de cada criança. Dois trechos gravados em HTPC na escola PD, com a participação de P3, explicam o procedimento utilizado por ela.

As professoras discutem a metodologia utilizada para fazer a criança ler. P3 fala da importância de ler e discutir em grupo e diz: “Se eu não suscitar discussão e pedir para as crianças voltarem ao texto para tentarem encontrar a resposta à pergunta que buscamos, elas não voltam por conta própria”. (Gravação do HTPC na Escola PD, 05/10/2009).

A diretora diz às professoras: “Como vamos formar um aluno leitor se as crianças leem apenas os textos que oferecemos? A leitura e discussão em grupo não dão controle sobre o que a criança sabe, o efeito parece pequeno porque não atinge algumas crianças”. (Gravação do HTPC na Escola PD, 05/10/2009).

É possível afirmar que, diferente de P1, as questões escritas de interpretação propostas por P3 não são para “encher lingüiça”, como afirmou P1 em entrevista, mas têm o objetivo de fazer a criança ler de forma individual, instaurar um diálogo entre leitor e texto, voltar ao texto para buscar as respostas e não depender apenas da leitura e discussão do outro. O “controle sobre o que a criança sabe” desconfigura a leitura para si, portanto, as questões escritas solicitadas por P3 parecem ter a intenção de atingir a criança na sua individualidade, porque na discussão em grupo nem todas as crianças respondem ativamente em voz alta, como menciona Bakhtin (2003), e P3 não sabe se elas respondem ativamente em silêncio.

A situação de leitura do texto científico *Animais do mar*, descrita por P3 no trecho da entrevista, nos remete à ideia de Geraldi (2006) e Charmeux (1997), quando esses autores

tratam da leitura para estudar o texto. Geraldi (2006) afirma que essa prática de leitura, tão desenvolvida em outras disciplinas, mais que nas aulas de Língua Portuguesa, promove a interlocução entre leitor/texto/autor e, segundo Charmeux (1997, p.83), “[...] serve para construir conhecimentos [...]” e teorias. Quando P3 propõe a leitura do texto científico e pede para as crianças selecionarem as informações mais importantes do texto, ela ensina uma nova prática de leitura e um novo comportamento do leitor seletivo. Num texto científico no qual há muitas informações, é preciso saber selecionar, dentre todas as apresentadas, as que o leitor considera mais relevantes, com base nos seus conhecimentos não visuais que reduzem as alternativas. Após a leitura seletiva, as crianças aprendem que a leitura para estudar um texto permite fazer anotações em tópicos ou itens como forma de marcar e tornar claro, por meio da escrita, o conhecimento elaborado. A ficha técnica também foi um texto norteador que motivou as crianças a lerem o texto e encontrarem respostas para preenchê-la.

O trabalho com os textos de divulgação científica *Animais do mar* criou novos interesses nas crianças e a necessidade de conhecer outros animais que nunca tinham visto pessoalmente.

P3: [...] então...esse ano eu enfoquei mais no tema...de animais mesmo...foram os textos que eles mais trabalharam...primeiro foram os marinhos e depois eu fui pegando animais da fauna brasileira...e então eu buscava textos nesse sentido e normalmente selecionava esse tipo de texto...agora se aparecesse algum texto falando de alguma coisa interessante de outra ordem como aconteceu...por exemplo...eles estão perdendo os dentes e aí eu encontrei um texto que fala da dentição trazendo várias informações sobre a troca dos dentes: o nome dos dentes: a função dos dentes: eu trouxe para eles TAMbém né (?) algumas situações da sala que eu percebia que seriam importantes...mas o enfoque principal na seleção foram os animais. (Entrevista com P3, dez. 2009).

P: O que a fez selecionar textos sobre outros animais?

P3: foi porque na realização do projeto (animais marinhos) eles gostaram né (?) às vezes eles gostavam assim: normalmente animais que eles nunca viram pessoalmente...de saber QUANTos metros tinha a baleia...de comparar né (?) com nosso tamanho...ou de desenhar na lousa ela pegava daqui lá e eles achavam essas informações interessantes...então eu acabei decidindo isso porque eles normalmente...participavam bastante na hora da conversa sobre o texto. (Entrevista com P3, dez. 2009).

Conforme Charmeux (1997), as crianças precisam ler o texto para descobrir o que é interessante e querer saber, mesmo que as respostas não tenham utilidade imediata. Proporcionar a elas apenas textos de seu interesse pode atrofiar “[...] sua capacidade de construir necessidades de saber [...]” (CHARMEUX, 1997, p. 108). P3 selecionou textos

científicos que tratavam de animais da fauna brasileira a partir do interesse suscitado no projeto *Animais do mar*, entretanto, ela também selecionou o texto que tratava da troca dos dentes que respondem aos interesses imediatos das crianças.

Diferentemente das atividades de leitura propostas por P3, apresento, na sequência, a maneira como P4 desenvolve o trabalho com a leitura do texto de divulgação científica numa classe de 4ª série. Após as crianças lerem o texto que trata da formação de um rio e responder a algumas questões,

P4 discute o texto com as crianças e faz perguntas. Algumas crianças arriscam a resposta, outras respondem com certeza. P4 explica o primeiro parágrafo do texto e solicita a A2 que o leia. Outras crianças querem ler. P4 diz ao A2: “Lê de novo, você não leu com a entonação certa”. A2 faz o que pede P4. P4 questiona A2 o que leu e a criança responde às duas primeiras perguntas com insegurança e à terceira de forma incorreta. Ela diz: “Lê de novo, A2”. A2 vocaliza pela terceira vez o mesmo parágrafo, P4 faz as perguntas a A2, que responde a todas de forma correta. P4 pede a A2 para continuar a ler. A cada parágrafo, P4 interrompe a leitura e faz perguntas a A2. Outras crianças querem responder. P4 insiste em A2, que não consegue entender o texto para responder às perguntas feitas por ela. A2 arrisca. As demais crianças respondem. (Observação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

O episódio acima demonstra que P4 quer que A2 compreenda o texto, mas que também pratique a boa pronúncia. Desse modo, P4 solicita a vocalização de A2 e pede que a criança vocalize três vezes o mesmo parágrafo para formalizar a pronúncia das palavras e ter um *feedback* da sua voz para entender o texto. Ao mesmo tempo, P4 entende ser necessário compreender o texto para transmiti-lo oralmente, porque requer a vocalização, com intenção locutiva, como parte final de um processo de leitura, não presenciado por mim. Diante da situação descrita, é possível afirmar que a intenção de P4 foi fazer com que A2 transmitisse oralmente os sentidos do texto, isto é, que fosse capaz de dizer acerca da leitura realizada previamente. O primeiro fator que indica a ausência de compreensão de A2 é a sua má pronúncia, segundo P4, e o segundo fator, a própria falta de compreensão no momento do questionamento. Bajard (2005), explica que dizer e ler são atividades diferentes. O ato de dizer, semelhante ao ato de locução, tratado por Arena (2005), exige, previamente, uma leitura silenciosa e individual, que pode ser avaliada quando o sujeito é capaz de realizar a transmissão dos sentidos por meio da voz. Nesse sentido, o episódio observado evidencia que A2 nem disse nem leu, portanto, não houve uma atividade de leitura porque, segundo Bajard (2005), a leitura como construção dos sentidos é uma prática baseada na escrita e não no domínio oral.

Na continuação,

P4 pede às crianças para lerem o texto e encontrarem a resposta às perguntas e não adivinharem. Ela pede para A8 ler. A8 vocaliza três vezes o mesmo parágrafo porque diz muito rápido e erra a pronúncia de uma palavra. P4 retoma o conteúdo do texto vocalizado e faz perguntas. A4, A6 e A8 opinam, baseadas no texto. P4 pede para A1 ler. A2 diz de A1: “A1 lê muito baixo”. P4 comenta o texto e pergunta para as crianças o significado de algumas palavras que ajudam a compreender o texto. A9 lê. P4 diz: “Quem poderia me explicar o parágrafo lido por A9?” A2 diz: “Eu não entendi nada!” As crianças riem. A3 tenta responder, mas P4 diz a A2: “Então leia, A2”. P4 faz perguntas sobre o texto para A2, mas A8, A4 e outras crianças é que respondem. P4 insiste com A2, que responde a algumas perguntas. A2 vocaliza o último parágrafo do texto com muita dificuldade. Uma criança não identificada cochicha para A2 a forma correta de pronunciar. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Esse episódio focaliza mais uma vez o tradicional modelo de leitura identificado como proferição do texto (BAJARD, 2005) ou vocalização. Como alerta Bajard (2005), A8 e A2 se preocupam tanto com a pronúncia, para atender às solicitações de P4, que não comunicam oralmente às demais crianças da classe o conhecimento que tiveram do texto por meio da leitura, como anunciado anteriormente, principalmente A2, que toma conhecimento do texto à medida que escuta o outro dizer o que entendeu do parágrafo, e responde a algumas perguntas de P4 porque se apoia nas palavras pronunciadas corretamente. Smith (1989) adverte que os leitores não identificam as palavras para atribuir sentidos, mas ao contrário, eles atribuem sentidos ao texto, com a ajuda das informações não visuais e, de forma mais rápida, identificam as palavras, tal como faz A8. No caso de A2, a criança identifica algumas palavras e pouco recupera os sentidos já atribuídos por meio da leitura prévia. Com a vocalização, as crianças não aprendem a dominar as práticas de leitura transformadas ao longo da história, contadas por Cavallo e Chartier (2002) e Manguel (1997), como ler silenciosamente, fazer anotações e grifos para marcar o diálogo com o autor do texto, aprender os códigos gráficos que facilitam a leitura, entre outras já apresentadas neste texto, nem são ensinadas a operar intelectualmente na leitura, como saltar palavras desconhecidas ou identificar as palavras por analogia, ou seja, procurar palavras que se parecem na pronúncia ou no significado, entre outras estratégias já comentadas por Smith (1989), que os leitores experientes fazem no momento da leitura de forma inconsciente. A8 quer saltar palavras desconhecidas, mas P4 a obriga a vocalizar três vezes o mesmo parágrafo para corrigir a pronúncia inadequada de uma palavra; A2 vocaliza com muita dificuldade e não aprende a identificar palavras por analogia. P4 faz o papel de interlocutor responsivo ao comentar o

trecho do texto lido, entretanto, não diz às crianças os mecanismos mentais ou as estratégias para se ler. Assim, as crianças querem ler, mas não sabem como fazer isso, porque P4 solicita a vocalização e não a leitura.

Como descrito no episódio, P4 selecionou o gênero científico *A história de um rio* e exigiu da criança a compreensão dos parágrafos individualmente. Para relembrar Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são enunciados que pressupõem três elementos, já discutidos nesta análise: a compreensão responsiva, a alternância do discurso dos sujeitos, e o discurso exaurível do falante/escritor, inerentes somente ao enunciado como unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, não é possível pensar o processo de compreensão fora do enunciado, fora do diálogo autor e leitor, no qual o leitor luta com as palavras alheias, afirma suas palavras próprias, renuncia ou concorda com a palavra do outro. A fusão entre o conhecido e o desconhecido, o velho e o novo, e o repetível e o não repetível gera a compreensão que, segundo Bakhtin (1995), tem a sua gênese na diversidade de sentidos criada pela polissemia, isto é, pela variedade de significação das palavras em contextos possíveis.

Diante do exposto, é possível afirmar que as crianças não leram o gênero e não penetraram na corrente da comunicação discursiva para exercer o papel de interlocutor, que responde ativamente ao texto e lhe confere sentidos. A falta de compreensão do texto foi provocada pela pronúncia de orações e palavras da própria criança ou da outra que estava a vocalizar, como no trecho em que A2 diz da vocalização de A9: “Eu não entendi nada!”. Dessa maneira, constata-se que a manifestação de leitura de A4 e A6 ocorreu pela via visual. Ler não é decodificar, como pensam os defensores do método fônico (BAJARD, 2006); ler é atribuir sentidos, perguntar, prever, confirmar e refutar. Portanto, é possível ler apenas o que tem sentidos, como o texto; frases e palavras isoladas não têm sentidos. Segundo Bakhtin (1995), o significado de uma palavra é construído na relação que essa mantém com as demais palavras que constituem o enunciado; a palavra é determinada pelo contexto, daí a possibilidade de ler prevendo as próximas palavras, eliminando as alternativas improváveis e de fazer mais uso das informações não visuais (SMITH, 1989).

Após a vocalização de cada parágrafo do texto,

P4 devolve a folha com questões alternativas já respondidas pelas crianças. As crianças devem fazer uma flechinha ao lado da resposta correta. P4 pergunta “Qual é o assunto principal do texto? Quem aqui colocou a primeira alternativa a) contar sobre a história de um rio?” A2 diz que colocou. P4 pergunta por quê. A2 diz: “Por causa do título *A história do rio*”. P4 pergunta se o texto conta “Era uma vez um rio...”. As crianças respondem

negativamente. P4 diz: “Por que o texto tem o nome *A história de um rio*?” A1 diz: “Porque o texto conta como se forma um rio”. P4 concorda e pergunta: “Quem colocou a alternativa b) informar sobre a formação do rio?” Algumas crianças levantam a mão. P4 diz: “Quem colocou a alternativa c) falar sobre a importância do rio? E a alternativa d) importância da água?” A4 diz: “Rio é bom para tomar banho”. P4 diz: “Mas o texto fala sobre isso?” Novamente, as crianças respondem negativamente. P4 pergunta: “O texto fala da importância da água?” A4 responde: “Não é a história da água!”. P4 reafirma: “O texto fala do surgimento do rio, como nasce o rio”. P4 pergunta: “Ele é um texto o quê? Que tipo de texto é esse?” A8 responde: “Texto informativo”. P4 explica: “Informativo porque conta como se forma o rio”. As crianças continuam a corrigir as demais questões [...] P4 pergunta: “Os rios sempre nascem da neve derretida?” A8 concorda. P4 diz: “Também, mas além da neve derretida, eles nascem da água do subsolo”. A8 fala exaltado: “Então poderia ser as duas (alternativas corretas), porque também nasce da neve!” P4 explica: “Poderia, mas (o rio) não (nasce) só da neve derretida da montanha, então fica uma resposta errada”. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

De forma distinta da apresentada até agora, P4 ensina procedimentos de leitura por meio de questões com alternativas. Nessa atividade, as questões com alternativas limitaram o conhecimento de A8, ao reduzir a capacidade discursiva da criança que tem muito a dizer a respeito do texto e é impedida de ir além das alternativas, como também podem contribuir para a compreensão dos sentidos do texto porque permite uma leitura seletiva. Fundamentando-se na aprendizagem da leitura como um trabalho de detetive, comentado por Foucambert (1994), o leitor procura índices, elabora hipóteses e as verifica. No episódio acima, as alternativas das questões atuaram como hipóteses dadas sobre o texto *A história de um rio* e, a partir disso, P4 ensinou à criança o comportamento do leitor de verificar as hipóteses a partir dos indícios que estão no texto e fazer uso da estratégia de previsão que, para Smith (1989, p. 48), é a “[...] eliminação prévia de alternativas improváveis [...]”. Se o texto não foi compreendido por meio da primeira leitura, pode sê-lo quando a criança se depara com várias respostas e precisa assinalar a que está de acordo com o texto e que responde à pergunta. Todavia, se o texto é compreendido pela criança, a leitura rápida e seletiva das alternativas elimina as alternativas improváveis e a compreensão do texto direciona os olhos da criança para a alternativa esperada, que confirma a hipótese já constituída. No caso de A2, é possível verificar que a criança não compreendeu o texto; apenas conseguiu ler o título e previu de forma equivocada que o assunto do texto fosse “A história do rio”. A2 leu somente a alternativa de letra A e pensou que confirmara sua hipótese. A prática de leitura por meio das estratégias de alternativas e a volta ao texto para verificação das hipóteses dadas não fizeram parte do processo de leitura da criança. De forma distinta, A1 apresentou outro comportamento. A leitura prévia fez A1 compreender os sentidos do texto,

embora a criança não tenha se saído bem na pronúncia das palavras. Para A1 e A2, o ato mecânico da decodificação dos símbolos gráficos em orais não supriu a necessidade do ato de raciocínio que orienta a atribuição do sentido do texto, o que impossibilitou P4 perceber a incompreensão da criança na leitura. A incompreensão foi detectada por P4 por meio da discussão das questões com alternativas, ou seja, quando a criança pôde dizer o que entendeu do texto quando o leu.

No episódio seguinte, a situação de vocalização novamente se repete, agora de forma mais dificultosa, porque a criança não pôde ler sozinha, e ela teve logo que vocalizar.

As crianças abrem o livro didático e P4 avisa: “Não quero ninguém conversando enquanto o outro lê!” e pede para A3 vocalizar o texto intitulado *Jacaré do Pantanal*. P4 diz: “Enquanto A3 estiver lendo, vocês pegam o lápis e colocam em cima de onde ele lê”. Depois da vocalização do parágrafo, P4 pergunta a A3: “Explica o que você leu”. A3 diz: “Ai!” P4 diz¹³ o parágrafo lido por A3 e pergunta o que entendeu. Algumas crianças arriscam, até serem aprovadas por P4. P4 diz o texto e faz perguntas para as crianças. As crianças compartilham o entendimento do texto e também fazem perguntas sobre o que ainda não sabem a respeito do assunto. P4 pede para A2 prosseguir com a leitura. A2 vocaliza com muita dificuldade e A8 diz: “Eu não tô entendendo nada”. P4 comenta o parágrafo vocalizado por A2 e passa a dizer o texto e comentar os nomes científicos dos animais. A6 vocaliza o parágrafo do texto e é corrigido por P4 e pelos colegas quando não pronuncia corretamente. P4 pergunta: “Que tipo de texto é esse, gente?” A6 e A9 respondem: “Informativo”. A4 diz baixo: “Que tá informando os bichos do Pantanal”. P4 diz: “Além de informativo ele é o que?” A6 fala: “Científico”. P4 concorda: “É um texto informativo científico porque apareceram vários nomes científicos”. P4 pergunta: “Quem lê esse tipo de texto, normalmente?” A3 diz: “As crianças”. P4 fala: “Só as crianças?” A9 complementa: “Os adolescentes”. A2 fala: “Para todo mundo”. A6 fala: “Bebê lê?” A2 afirma: “Só a gente ler para eles”. P4 pergunta: “E quem será que escreveu este texto? De onde foi retirado este texto?” A2 diz: “São Paulo” e A3 diz: “Do IBAMA”. P4 pergunta: “O que é o IBAMA?” A4 explica: “Tipo um negócio que...” A8 complementa: “Não pode prender animais”. P4 explica o que é o IBAMA. P4 fala do destinatário do texto: “Apareceram tantos nomes científicos, quem será que lê esse tipo de texto?” A4 diz: “As pessoas que estão se formando como cientista?” P4 diz: “Não...” A8 fala: “Astronautas”. Todos riem. P4 pergunta: “Um professor de Ciências não poderia ler? Um professor de Ciências, um estudante de biologia, não é verdade?” (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Essa prática provocou dois grandes problemas: a falta de compreensão por quem vocaliza, como A3 declara de forma responsiva com o seu “Ai!”, e a falta de compreensão pelos ouvintes devido à má pronúncia de A2, confirmada por A8. P4 resolve o problema da

¹³ Aqui, o termo *dizer* se refere ao compreendido por Bajard (2005) como o ato de transmitir oralmente o sentido do texto, como comentado anteriormente.

incompreensão por meio do ato de locução, isto é, ela transmite oralmente às crianças um sentido para o texto e, assim, as crianças não vocalizam, mas também não leem e nem praticam o ato de locução. As crianças entendem o texto por meio da escuta da compreensão de P4. Portanto, é possível afirmar que a situação descrita pode até se configurar como atividade de escuta, porque as crianças participam do processo de discussão do texto dito por P4 e são motivadas a conhecer mais sobre a diversidade de animais do Pantanal, todavia, ela não se configura como atividade de leitura, simplesmente porque não houve leitura. Segundo Smith (1999), o professor tem a responsabilidade de criar situações de leitura e tornar a leitura possível, no entanto, primeiro P4 substitui a leitura pela vocalização, e, depois, a escuta toma o lugar da leitura. Nesse sentido, apoio-me em Charmeux (1997, p. 43) para afirmar que '[...] essa atividade, que podemos chamar de "oralização" ou de "decifração oralizada", vai simplesmente tomar o lugar da leitura, e, nas crianças que vivem em um meio onde a leitura não existe ou é pouca, vai impedir quase que completamente o acesso à leitura verdadeira.'

P4 propõe o texto científico *Jacaré do Pantanal*, reproduzido no livro didático, e discute com as crianças os possíveis destinatários. Em sua opinião, o texto em debate é endereçado aos professores e estudantes da área de ciências biológicas, porque "aparecem tantos nomes científicos". Se assim o é, por que as crianças leram o texto se esse não foi escrito para elas? E por que o texto científico destinado somente aos adultos que se especializam na área, estaria num livro didático, destinados às crianças da escola? Para fundamentar a discussão que P4 teve com seus alunos acerca dos destinatários do texto, trago Bakhtin (1995, 2003) para explicar que uma enunciação é resultante das situações interativas entre o falante/escritor e seu destinatário, o ouvinte/leitor. O outro exerce um papel fundamental na constituição do gênero discursivo, porque o remetente/autor/falante produz o enunciado endereçado a alguém, o seu destinatário, que pode ser qualquer sujeito participante das situações reais de comunicação, orais ou escritas, face a face ou por meio da materialização da escrita. O gênero é produzido ao considerar as particularidades do seu destinatário; a forma, o tema e o estilo do enunciado são definidos pelo autor para atender às expectativas do outro para o qual o enunciado foi criado, pois como afirma Geraldi (1997, p. 102), "O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto." Bakhtin (2003) explica que o autor escreve o texto tendo em mente o destinatário imediato e o supradestinatário, distante no espaço e no tempo histórico. Dessa maneira, retomo a questão apresentada no início deste parágrafo: o texto científico discutido na classe de P4 pode ser lido por qualquer pessoa que tenha interesse no assunto e que encontre no texto as respostas para suas perguntas. A afirmação de P4, ao final da transcrição, nos remete à ideia de que o texto é vocalizado pelas

crianças e dito por P4 sem função social, pois serve apenas para provar se a criança lê com a vocalização e entende por meio da escuta. O que está em jogo não é ler o gênero científico porque há perguntas, dúvidas e hipóteses, mas ler por ler, como uma ação sem complemento. Quem lê, lê alguma coisa, por algum motivo e de alguma forma. Os gêneros discursivos, escritos por seus autores e endereçados aos leitores, são encontrados em diferentes suportes. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 9), “[...] não existe texto fora do suporte que permite sua leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido).” O livro didático utilizado por P4 não é um objeto escrito concebido para ler, porque não faz parte da vida real, na qual os sujeitos participam ativamente da comunicação discursiva. Assim, Charmeux (1997, p. 102) fala da aprendizagem da leitura por meio de suportes de texto que circulam socialmente: “Só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura.” As práticas de leitura se devem a mudanças dos suportes de textos ou objetos escritos, como menciona Cavallo e Chartier (2002), portanto, é impossível aprender a ler os gêneros discursivos senão pelos seus suportes, já que a própria forma do suporte produz sentidos e tem uma significação histórica.

Diante do exposto neste capítulo, a atividade de leitura ocorreu quando a criança realizou um processo com um objetivo determinado: ler para aprender mais acerca de um conteúdo ou ler para aprender procedimentos do leitor experiente, e esse objetivo coincidiu com o motivo que a levou a agir, suprimindo a sua necessidade de ler e gerando o aprendizado pela leitura. Dessa maneira, a professora que criou novas necessidades nos alunos foi a que possibilitou a leitura por meio de perguntas e abriu espaço para outras questões, que ultrapassaram os limites do texto lido. Especificamente, a prática de P3 se configurou como uma atividade de leitura do gênero científico para as crianças, já que elas tiveram a oportunidade de aprender como ler um texto científico, *para que ler e quando ler*, ainda que o saber *onde ler* tenha sido limitado pelo material didático *Ler e escrever*. Todavia, P1, P2 e P4, com a intenção de ensinar a leitura do gênero para a criança, solicitavam a prática da vocalização, denominada por elas como leitura em voz alta, e a prática da locução, quando cobravam a transmissão de um sentido do texto por meio do oral e, portanto, não permitiram que as crianças pudessem estar em atividade, porque elas simplesmente não leram.

Passo agora a análise do segundo eixo temático.

3 A MEDIAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA DO GÊNERO CIENTÍFICO

Para os autores que pertencem à Teoria Histórico-Cultural, a humanização é um processo conquistado ao longo do tempo histórico de cada indivíduo e depende da apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação, a percepção, o controle da conduta, a formação de conceitos, o cálculo, o pensamento e a linguagem. Essas aquisições humanas não são transmitidas hereditariamente pelos órgãos que constituem a anatomia do ser vivo, mas adquiridas pelo processo de mediação das gerações mais velhas às gerações mais novas, por meio da atividade e da linguagem.

Como já discutido no capítulo anterior, o indivíduo aprende a ser homem à medida que se apropria dos bens materiais e intelectuais da humanidade, por meio de uma atividade que reproduz a atividade humana repousada no objeto (LEONTIEV, 1978). Para adquirir as propriedades da cultura humana e desenvolver as funções psíquicas superiores, o homem interage com o mundo e com os outros homens pela linguagem.

Leontiev (1978, p. 172) explica que

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Vygotski (2000) afirma que o signo é um meio de interação social e de influência para o outro e para si mesmo, por isso é ideológico. Para Bakhtin (1995), a palavra se converte em signo ideológico a partir do momento em que representa uma imagem simbólica, isto é, continua a ter sua realidade material e também passa a ter outra realidade. Essa representação simbólica é criada pela fusão entre signo e imagem: a palavra se converte em signo quando ultrapassa as próprias propriedades e adquire outros sentidos, que difere dos sentidos de sua criação e está sujeita aos critérios de avaliação ideológica, porque passa a ter um valor semiótico, advindo das relações pela linguagem.

Nesse sentido, a linguagem é a base para a aquisição das funções superiores e para o processo de humanização porque é resultante da interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos culturais. Para Vygotski (2000), a princípio, a linguagem é social porque a palavra adquire sentidos na comunicação com o outro, e passa ser linguagem interna quando o

significado da palavra passa a existir para os interlocutores. Com base nesses preceitos, Vygotski (2000) trata da Lei genética geral do desenvolvimento cultural. De acordo com o Autor, a interação social é propulsora da apropriação da cultura historicamente elaborada e é responsável pelas mudanças dos processos psíquicos, porque toda função psíquica que forma o homem aparece, primeiro, no plano interpsíquico, caracterizado pelas atividades sociais, e, depois, no plano intrapsíquico, como função interna e individual. Dessa forma, a criança se apropria dos bens culturais porque há um sujeito interlocutor que medeia a relação entre ela e o objeto cultural. Essa mediação pode ser feita pelo adulto, por uma criança mais experiente ou pelos próprios objetos da cultura, como o gênero discursivo. A criança não aprende sozinha; a educação tem papel fundamental no seu desenvolvimento, pois, conforme Leontiev (1978 – grifo do autor), “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” Desse modo, o ensino, aqui no caso, o da leitura, se constitui como meio para inserir as crianças num processo de formação humana, ao proporcionar-lhes atividades significativas que desenvolvam os processos psíquicos relacionados à prática cultural de ler.

Para Vygotski (2000), a linguagem escrita é o meio mais elaborado para o processo de apropriação do desenvolvimento cultural da humanidade, e para que esse desenvolvimento seja apropriado pela criança e convertido em função psíquica superior, a criança precisa ocupar um lugar ativo nas relações sociais, junto com os homens e os objetos da cultura, para posteriormente internalizar a linguagem escrita e enriquecer-se das criações humanas. Por isso, o trabalho educativo tem como objetivo reproduzir no indivíduo a cultura humana produzida pelos homens em coletividade (DUARTE, 1998), porque a experiência individual, por mais rica que seja, é incapaz de gerar todo o conhecimento produzido pela humanidade. Dessa maneira, o processo escolar modifica a ontogênese e a filogênese que, para Leontiev (1978), são a transformação do homem individual, quando esse se apropria do legado cultural, e a transformação da história da humanidade, a história que eleva as gerações futuras acima do mundo animal. Diferentemente dos animais, os homens criam instrumentos sociais que são os objetos da cultura, guardam-nos e os transmitem para as gerações posteriores os traços da atividade repousada no objeto, elaborada no momento de sua criação, que pode ser aprendida somente por meio de outra atividade que reproduza a atividade cristalizada.

Duarte (1999) chama-nos a atenção para o fato de que a reprodução da cultura humana no indivíduo somente é possível por meio de uma educação escolar intencional e direta. Essa educação está ligada à mediação que ocorre entre o conhecimento cotidiano e o não cotidiano,

isto é, o conhecimento que a criança pode aprender de forma espontânea no convívio social e o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, aprendido somente pela mediação do outro mais capaz. Baseado nas investigações de Vygotsky, Leontiev (1978) afirma que a mediação é geradora das funções psíquicas superiores do homem e dos processos intelectuais interiores. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre porque há atividade e esta é, a princípio, realizada sob a intencionalidade do mediador, que deseja criar necessidades no sujeito; posteriormente, a criança interioriza que as suas necessidades podem ser supridas por meio dos objetos da cultura e assim o faz de maneira voluntária, o que lhe proporciona independência. Ao se comportar de forma ativa, a criança aprende diferentes formas de comportamento social e se apropria das práticas culturais constituídas historicamente, tal como a leitura dos distintos gêneros discursivos, discutidas por Cavallo e Chartier (2002) e Manguel (1997). Diante do exposto, é possível afirmar, segundo as ideias de Vygotski (2000), que o ensino da linguagem escrita deve ser organizado de forma que a escrita e a leitura sejam necessárias para a criança e que ela tenha necessidade de ler e escrever textos.

Ao tomar como referência esses princípios, foi possível verificar no capítulo anterior, que, das quatro professoras observadas, apenas a prática de P3 proporcionou às crianças a leitura do gênero científico e criou novas necessidades de leitura; as demais professoras apenas propiciaram situações de vocalização do gênero. Desse modo, como as crianças aprenderam a ler o texto científico? Em quais situações as professoras observadas desempenharam o papel de mediadoras da leitura? Como elas se organizaram para ensinar o ato de ler o gênero selecionado? Qual foi a reação das crianças diante da atividade e da mediação?

Em entrevista, P1 relatou a mediação que estabelece com as crianças para que elas aprendam a ler os textos de divulgação científica.

P1 oh:: primeiro eu FAço...SE a criança não tem o livro eu trago um xérox do texto...tá...eu faço uma prévia do que eu vou comentar:...tiro da criança...se ela sabe alguma coisa do tema que eu vou discutir:: depois a gente faz uma leitura compartilhada...aí tem uma discussão e a gente encerra...tirando as partes importantes daquele texto...a criança vai ditando...e eu sou a escriba deles...eles VÃO:: “olha...isso é importante”. (Entrevista com P1, dez. 2009).

P1: primeiro eu peguei pelo:: *Ler e escrever* mesmo porque tem um MONte lá né (?)...e depois eu fui partindo a partir dos momentos que a criança trazia de Casa...dos que eles já conheciam e fui incrementando de acordo com...a necessidade da classe. (Entrevista com P1, dez. 2009).

P1 demonstra preocupação em ampliar o conhecimento das crianças acerca do texto científico e suprir as suas necessidades, ao proporcionar a elas textos que não estão na coletânea de atividades *Ler e escrever* do aluno. Essa atitude nos remete à ideia de Leontiev (1978), de que a história da humanidade só é possível pelo processo de educação, pela transmissão dos conhecimentos do adulto para a criança. Nesse caso, o papel do professor é o de apresentar e ensinar para a criança a função dos bens culturais; entretanto, como aprender a função social do objeto se o material que dá suporte ao texto não circula socialmente, conforme é possível verificar na fala seguinte de P1?

P1:...eu pego muita coisa...como eu não tenho internet na minha casa...eu pego muita...de coleções de coLEga...informação que colega PAssa...minha filha tem uns livros da faculdade eu procuro:: nos livros dela alguma coisa para incrementar...às vezes trago alguma música que fala do assunto...e aí vAI. (Entrevista com P1, dez. 2009).

Embora P1 apresente textos científicos diversificados, os suportes não são os mais adequados, porque não fazem parte da vida social: são coleções de livros produzidas para ensinar as crianças na escola ou livros que ensinam os adultos na faculdade. Assim, o texto arrancado de seu suporte perde a função social que tem para os leitores reais.

P1 descreve a metodologia de ensino utilizada para que as crianças aprendam a ler o texto e a compreender o objetivo de sua criação; todavia, nas sessões de observação, a mediação antes e durante a leitura não ocorreu como P1 havia falado em entrevista. Para relembrar a atuação de P1 em sala de aula e confrontá-la com o seu discurso, apresento recortes de episódios de situações de vocalização do texto científico.

1 - P1 diz: “Hoje, nós vamos fazer o contrário. Vocês começam a ler”. A1 começa a ler para toda a classe o texto científico *Quando os animais mentem*, do livro de textos enviado pelo governo. (Observação na 2ª série da Escola MD, 08/09/2009).

2 - P1 escreve na lousa: “Texto informativo *Hipopótamo* – Leitura”. As crianças fazem o cabeçalho e a agenda do dia. P1 pede para A2 começar a ler em voz alta. (Observação na 2ª série da Escola MD, 13/10/2009).

3 - Pergunto a A2 como é o trabalho com os textos que trata de *Astronomia*. A2 diz que as crianças leem o texto e depois relembram o lido. (Observação/Memorando da 2ª série da Escola MD, 15/09/2009).

É possível verificar nos três recortes acima que P1 não exerceu qualquer tipo de mediação antes da leitura do texto, como comentários prévios realizados por ela e pelas crianças, a partir do conhecimento do conteúdo temático, e nem mesmo anunciou oralmente e chamou a atenção das crianças para a proposta com o texto, gerando a indiferença daqueles que continuaram a copiar o cabeçalho, sem nenhuma necessidade de ler. A vocalização iniciada por A2 é denominada por P1 de leitura compartilhada. Bajard (2007) explica que a expressão “leitura compartilhada” está associada a dois personagens: aquele que profere ou vocaliza o texto e o que escuta, entretanto, nos alerta: “Mas será que o proferidor está sempre lendo? Será que é a leitura que é compartilhada? Não seria o próprio texto ou os frutos da sua leitura?” (BAJARD, 2007, p. 19). De acordo com o significado atribuído por Bajard (2007), a leitura compartilhada é uma prática mediada, interativa entre dois ou mais sujeitos interlocutores, no entanto, a leitura dita por P1 não corresponde à prática solicitada por ela e realizada pelas crianças em sala de aula. Vejamos o motivo.

1 - P1 pede para cada criança ler um parágrafo. P1 diz: “A9, começa de novo”. A9 lê uma palavra errada e P1 pede para as crianças corrigirem a pronúncia de A9. (Observação na 2ª série da Escola MD, 13/10/2009).

2 - Pergunto a A2 como leem. A2 diz: “P1 chama um aluno e cada aluno lê um pedaço”. (Observação/ Memorando da 2ª série da Escola MD, 15/09/2009).

Para P1, leitura compartilhada é quando “cada aluno lê um pedaço” do texto, como afirma A2 em sua fala, o que difere substancialmente da leitura que é compartilhada com os demais colegas, isto é, quando a criança atribui sentidos ao texto, conecta as novas informações aos conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e transmite aos outros a sua compreensão. Desse modo, a vocalização e a correção da pronúncia, conceituados por P1 como leitura compartilhada, tomam o lugar da leitura.

Ainda de acordo com a fala de P1 em entrevista, leitura compartilhada e discussão são coisas distintas. Para ela, leitura compartilhada é a vocalização um a um, e a discussão do texto significa relembrar o lido, segundo A2.

A2 diz que as crianças leem o texto e depois relembram o lido. Eu pergunto: “Vocês discutem?” Ela confirma: “É!” (Observação/ Memorando da 2ª série da Escola MD, 15/09/2009).

Quando as crianças relembram o lido, elas compartilham os sentidos atribuídos ao texto e interagem de forma ativa em relação ao discurso do autor e do outro, que pode ser o colega de classe e o professor. Dessa forma, o texto adquire, para as crianças, uma função e elas são capazes de aprender novos conhecimentos pela mediação realizada pelo outro, que viveu experiências distintas. Essa mediação só é possível porque o professor, de forma intencional, quer que a criança leia e compartilhe a sua leitura, ao ser solicitada a dizer o que entendeu do texto, como diz P1 no recorte abaixo.

P1: ...a interpretação PARA mim não é quando você fica jogando um monte de perguntinha...eu tiro pela maneira:...a minha interpretação pela maneira de como o aluno entendeu o texto...às vezes a gente joga um monte de perguntinha para encher linguiça na aula...né (?)...mas o legal mesmo é quando o aluno chega e fala assim “desse texto eu entendi isso...isso...isso...não é isso, professora (?)”...porque a partir do momento em que o aluno joga o que ele entendeu...a interpretação é diferente...não precisa ele responder um monte (de perguntas) ao invés de colocar uma interpretação cheia de perguntinhas para eles responderem...você pede para eles assim...o que você entendeu do texto...a interpretação melhor é essa...e ele vai falar tudo o que ele entendeu do texto...quer dizer...muito mais vantajoso...eu acho...eu faço aquele outro tipo de interpretaçãozinha cheia de perguntinha...lá...ah:: onde aconteceu isso...tá...tá...tá...porque eu tenho alguns alunos que ainda têm dificuldades...mas depois...eu tenho uns alunos que falam assim...“não precisa responder essas daqui né (?) professora...só as outras”...que é aquela...o que você entendeu do texto. (Entrevista com P1, dez. 2009).

As perguntas também podem atuar como mediadoras entre criança e texto, principalmente quando são elaboradas pelas próprias crianças, como já discutido por Geraldi (2006). Todavia, P1 não ensina as crianças a elaborarem perguntas para ler, apenas questiona “o que você entendeu do texto?” ou proporciona um rol de “perguntinhas” para “encher linguiça”, e que não as orientam para a leitura. Essas perguntinhas apenas tomam o tempo das crianças, não as fazem refletir o texto, nem mesmo as direcionam para ele. Elaborar questões para nortear as crianças, ou pedir que elas as elaborem, conduz o comportamento do leitor para o objetivo da atividade, independentemente do fato de as questões serem escritas ou orais. Para exemplificar uma discussão promovida pela intervenção de P1, apresento um recorte do trecho da situação de vocalização com o texto científico *Quando os animais mentem*.

P1 pergunta: “Quem gostaria de falar o que entendeu da leitura?” Ninguém levanta a mão. P1 pergunta para A2: “Pode falar, ela não morde (refere-se à pesquisadora)”. A2 diz algumas palavras que fazem parte do título do texto.

Outras crianças se sentem à vontade para contribuir com o que entenderam. P1 continua a escolher as crianças para ler e ao final de cada parágrafo pergunta o que cada uma entendeu. (Observação na 2ª série da Escola MD, 08/09/2009).

P1 presenciou a leitura do texto pelas crianças que não vocalizaram, mas liam com os olhos e compreendiam com a mente, ainda que ouvissem a voz de A2 ecoando algumas palavras. P1 queria que A2 promovesse a discussão, porque em sua concepção, A2 leu; todavia, a discussão só foi possível pela intervenção das crianças que viam os signos no texto. Enquanto A2 mal pôde dizer o assunto do texto, porque sua atenção estava voltada para a pronúncia, o foco das demais crianças estava em atribuir sentidos ao texto, e assim fizeram à sua maneira, porque inexistiu, por parte de P1, uma atitude que esclarecesse o motivo da leitura e como as crianças poderiam ler o texto. De forma distinta da situação descrita, no recorte abaixo, P1 solicita apenas a vocalização do texto *Hipopótamo* e não exerce intervenção alguma, não faz pergunta alguma e não discute resposta alguma ao final da vocalização; apenas corrige o erro de pronúncia de A11.

A11 pede para ler e a professora autoriza. P1 interrompe a leitura e chama a atenção de A11 para o ponto. P1 escreve na lousa: “1 – Leitura, 2 – Faça a montagem do Você sabia que?” (Observação na 2ª série da Escola MD, 13/10/2009).

Quando o objetivo é ensinar a criança a ler, P1 seleciona textos que fazem parte do currículo escolar da série e cria algum tipo de situação que materialize o que a criança entendeu do texto, por meio de perguntas escritas ao final da prática de vocalização, como ocorre com o texto *Astronomia*, ou pela produção de um texto científico curto, a exemplo, o denominado de “Você sabia que?” na situação com o texto *Hipopótamo*. Como foi possível perceber nos trechos anteriores, P1 medeia, de forma bastante tímida, a relação entre criança e texto, quando promove a discussão do texto em situações de leitura e vocalização, cuja intenção não é ensinar o conteúdo de Língua Portuguesa programático da série. Entretanto, quando P1 seleciona o texto para ensinar a criança a ler, gera a vocalização como pretexto para fazer uma outra proposta. Como prevê Geraldi (1997), a leitura serve de motivação para a produção de outros textos.

É interessante destacar que a proposta de escrita motivada pela pergunta “Você sabia que?” permitiu a A2 ler o texto *Hipopótamo*, que antes havia apenas vocalizado, e perguntar à professora:

A2: “O que é equatorial?” A professora responde: “Um lugar quente”. (Observação na 2ª série da Escola MD, 13/10/2009).

Enquanto o foco da professora está em transformar os códigos escritos em orais, como se isso bastasse para fazer a proposta de escrita de um texto científico curto, a interação da criança com o texto parece surgir em momentos secundários, quando ela precisa escrever e volta ao texto para ler. A2 teve autonomia para ler e assim fez, guiada pelos próprios conhecimentos, com a intenção de suprir uma necessidade, a de escrever textos motivada pela pergunta “Você sabia que?”. A atitude responsiva de A2 indica que ler envolve um diálogo com o escrito e a busca pelos sentidos, o que não é compreendido por P1, que demonstra compreender a palavra como signo pronto e acabado. Com o apoio de Bakhtin (1995) e Smith (1999), é possível afirmar que a interlocução de P1, tal como foi estabelecida, impediu A2 de compreender a significação da palavra no contexto e de aprender o comportamento do leitor experiente no momento da leitura, como pular a palavra difícil, adivinhar o significado da palavra por analogias pelo contexto do texto, e, por último, perguntar a alguém mais experiente. Segundo Smith (1999), a previsão é uma estratégia fundamental para tentar compreender a palavra difícil no texto, porque busca, dentre alternativas possíveis, o significado mais adequado para o enunciado, isto é, a criança tem condições de construir sentidos porque o signo não é um sistema de código disponível; ele é criado nas relações sociais. De acordo com Bakhtin (1995, p. 93), “[...] 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.”

Após verificar a mediação de P1 nas situações de ensino da leitura do texto de divulgação científica, constata-se que as crianças não aprendem a ler esses textos, mas utilizam os seus conhecimentos sobre leitura para lê-los. De modo um pouco distinto, P2, professora da mesma escola de P1, explica como planeja as suas intervenções para concretizar a atividade de leitura do gênero científico.

P2:...eu planejo as aulas como todas as outras...se você vai trabalhar com o texto de divulgação científica...primeiro você conversa com as crianças e você vai saber o que elas sabem do assunto né (?)...você lança ali o questionamento do tema e conversa com elas...aí, dependendo do que elas sabem você faz primeiro, né (?) essa pré-exposição do que você vai falar...aí nós fazemos a leitura...pelo que elas sabem você vai direcionando como você vai trabalhar...se elas já tem um conhecimento, né (?) você tem uma maneira de trabalhar...agora se elas nunca ouviram falar do assunto você tem que dar uma introdução né (?)...explicar do que se trata...às vezes todo mundo já sabe basTANte né (?) aí é diferente você pode começar a trabalhar

fazendo uma pergunta um debate depende...primeiro é sempre partindo do que as crianças sabem né (?)...uma sondagem...geralmente oral né (?) que eu pergunto. (Entrevista com P2, dez. 2009).

É possível observar pelo trecho da entrevista, que P2 pouco sabe sobre “o modo como o acesso a materiais impressos [e virtuais] afeta o comportamento humano” (EISENSTEIN, 1998, p. 19), porque afirma, sem ressalvas, que as intervenções para ensinar um gênero textual servem para ensinar todos os outros gêneros. P2 fala como se todos os textos fossem iguais, tivessem estilo, conteúdo e estrutura iguais, o que diverge da perspectiva de gênero discursivo de Bakhtin (2003). Segundo esse Autor, os gêneros do discurso são enunciados de diferentes campos da atividade humana e, portanto, têm elementos diferentes, mesmo tendo em comum os limites do enunciado, como a ativa posição responsiva, a alternância do sujeito do discurso e a conclusibilidade, discutidos no capítulo anterior. O texto é uma produção de sentidos criado pelo autor e destinado ao leitor, que quer aprender mais a respeito de determinado tema; assim, influenciado pelos elementos que constituem o gênero textual e pelo suporte que materializa esse gênero, o leitor apreende porque atribui sentidos à escrita, nem sempre da forma desejada pelo autor. Segundo Cavallo e Chartier (2002), numa mesma sociedade há distintos leitores e diferentes maneiras de ler, porque as formas de se apresentar o código escrito não são as mesmas para todos os textos. Nesse sentido, para que a criança seja capaz de ler os diferentes gêneros discursivos, alguém precisa ensinar o ato de ler historicamente construído para cada um dos gêneros. Desse modo, a forma como o sujeito lê o texto científico não é a mesma forma pela qual lê as notícias, os contos de fadas, as lendas, as receitas, as cartas etc.

Para compreender como a interferência de P2 ocorre na sala de aula, retomo um episódio de vocalização do texto científico trabalhado em Ciências.

1 - P2 diz: “Vamos lá, quem quer começar a ler?” A1 lê. P2 interrompe A1 para explicar o subtítulo do texto “fator de risco: hábitos alimentares”. P2 explica que os parágrafos do texto são longos, por isso, cada criança vai ler um trecho em voz alta para se acalmarem do tumulto do recreio. Ela pede para a criança parar de ler, explica o trecho do texto e, prontamente, pede a outra criança que continue a leitura em voz alta. P2 diz: “Este texto tá difícil”. Quando a criança não consegue pronunciar a palavra, P2 a corrige e diz a próxima palavra. As crianças escutam P2 e algumas discutem o assunto. (Observação na 4ª série da Escola de MD, 01/09/2009).

2 - P2 desenha a célula na lousa e nomeia as suas partes. Ela pede para algumas crianças lerem o texto em voz alta e explica cada parágrafo. (Observação/gravação na 4ª série da Escola de MD, 22/09/2009).

De forma distinta da que narra em entrevista, em ambos os recortes, P2 não faz “questionamentos” e “pré-exposição” antes da vocalização do texto para saber o que as crianças sabem do assunto e o que elas precisam saber. Entretanto, durante a vocalização, P2 se coloca como alguém que lê, ao solicitar a pausa e retomar o texto para a compreensão, a fim de tomar notas em sua mente, como menciona Manguel (1997). Essa atitude suscita a participação das crianças e a elaboração de novas conexões, com base nos seus conhecimentos prévios que, para Smith (1999), são a teoria de mundo que o sujeito tem consigo. Desse modo, a criança pode aprender o ato de ler o gênero a partir do que o leitor experiente mostra o que faz ao ler.

No trecho abaixo, P2 tenta garantir a leitura do texto por meio da vocalização e consegue ensinar um dos comportamentos do leitor experiente.

P2 diz a A11: “Já que você não vai ler o texto sozinho, lê bem alto”. [...] P2 interrompe a vocalização, faz perguntas e ela mesma responde. Algumas crianças contribuem ao falar da alimentação e saúde na vida cotidiana [...] P2 pede para A8 ler. P2 faz uma pergunta sobre o texto e A4 responde. P2 pede para as crianças corrigirem algumas palavras com erros de digitação e continua a conversa que trata da origem dos alimentos. A4 conta da alimentação de seu pai quando ele foi para a Alemanha. (Observação na 4ª série da Escola MD, 08/09/2009).

P2, ao mediar o encontro da criança com o texto, conduz de forma rígida a ação da criança em vocalizar, mas também permite que as crianças interajam, fazendo mínimas intervenções. No recorte apresentado, novamente P2 se coloca como alguém que lê, por meio das perguntas que faz a si mesma; as crianças não leem o texto, porque não reproduzem a função social para qual o objeto foi criado, mas podem aprender mais uma das estratégias do leitor, ao observarem como P2 age ao ler, e fazer como ela.

Em entrevista, P2 demonstra basear-se nos conhecimentos prévios e nos interesses das crianças como critérios para selecionar adequadamente o gênero científico a ser transmitido.

P2: eu seleciono normalmente de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado ou de acordo com o interesse (das crianças). (Entrevista com P2, dez. 2009).

P2:...nós trabalhamos o texto e questiono o que eles gostariam de saber...o que é interesse deles ou não porque:: às vezes você vai muito além e não tem interesse...então...o que eles gostariam de saber sobre o assunto. (Entrevista com P2, dez. 2009).

É possível observar que P2 considera o interesse da criança como um princípio norteador secundário, pois, para ela, o importante é seguir os conteúdos do livro didático que atendem às exigências do currículo escolar, como se a leitura ou vocalização do texto impresso no livro e as questões sugeridas pelo autor fossem as formas mais adequadas de tornar possível o conhecimento necessário à criança, como parece ser no recorte abaixo.

P2 entrega um livro didático de Ciências para cada aluno e diz: “Existem vários sistemas, mas nós vamos começar com o sistema digestivo, porque estávamos trabalhando com os alimentos.” P2 avisa: “Quero que vocês leiam e respondam às perguntinhas”. P2 sai da sala, algumas crianças fazem o solicitado e outras conversam. [...] Em voz alta, P2 faz as perguntas que estão no livro e as crianças respondem. (Observação/gravação na 4ª série da Escola de MD, 22/09/2009).

De acordo com Mello (2003), o professor tem um papel importante no desenvolvimento da criança porque ele pode interferir no processo de aprendizagem não espontânea, ao identificar as necessidades da criança e organizar um meio para propiciar a apropriação dos elementos da cultura. No recorte acima, P2 contradiz essa perspectiva e o dito em entrevista ao propor às crianças a leitura de um texto do livro didático sem saber o que as crianças sabem e querem saber do tema e sem fazer uma introdução do assunto. Assim, a criança não tem um papel ativo como sujeito que aprende, porque mal sabe o objetivo da sua ação e nem sempre se sente motivada pelo que foi anunciado pela professora, como as crianças que conversavam ao invés de ler e responder às questões ao final da leitura e as que cumprem outras tarefas no momento da vocalização, como no próximo recorte.

Enquanto a criança solicitada vocaliza, outras fazem a tarefa atrasada ou pintam a ilustração do texto. P2 interrompe a discussão para chamar a atenção das crianças que estão conversando. (Observação na 4ª série da Escola de MD, 01/09/2009).

No recorte acima, a atitude das crianças demonstra que o ensino da leitura se baseia numa aprendizagem artificial e não no desenvolvimento de suas necessidades, como adverte Vygotski (2000). A criança cria para si a necessidade de ler quando considera que a leitura tem um uso social e deseja ler para aprender com o outro, porque “esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado.” (MELLO, 2004, p. 138) Essa mediação ocorre por meio do professor, de outras crianças que compartilham as experiências, e também pelos gêneros discursivos. Nesse sentido, o processo intersubjetivo permite formar o processo que será, mais

tarde, do próprio sujeito e que ele poderá realizar com autonomia, baseado nos seus próprios conhecimentos.

Após verificar a manifestação das crianças no episódio acima, trago a fala de P2 acerca dos interesses da criança pelo texto científico.

P2:...alguns (textos) causam (interesse)...não são todos não...ah::depende do assunto que é tratado né (?)...tem assunto que as crianças se interessam apesar que...às vezes um texto de divulgação científica tem uma linguagem assim mais sofisticada...mais difícil para os alunos entender...tem assuntos que eles se interessam...tem assuntos que não. (Entrevista com P2, dez. 2009).

Ao tomar Bakhtin (1995) como referência, entende-se que a linguagem é resultante das interações verbais e sociais; portanto, a criança conseguirá atribuir sentidos ao texto quando o professor dialogar com ela, permitir as suas contrapalavras e promover a interação entre diferentes vozes. Dessa maneira, ao conceber a linguagem como mediadora da atividade, tanto para produzir enunciados como para o processo de entendimento deles, a “linguagem sofisticada”, referida por P2, não afastará a criança da leitura dos textos científicos, porque, como afirmam Mortimer e Machado (2001, p. 126), “[...] o discurso científico é apenas uma entre as várias linguagens sociais disponíveis na nossa cultura para dar sentido ao mundo [...]”; por isso, é importante que as crianças também sejam capazes de aprendê-la para construir novos sentidos.

Pensando no encontro da criança com os conhecimentos científicos viabilizados por meio dos textos, algumas revistas, destinadas ao público infantil, publicam textos científicos escritos com uma linguagem que a criança é capaz de entender quando lê sozinha e tem como mediador apenas o texto. Todavia, os textos científicos voltados aos mais diferentes públicos, publicados em diferentes suportes e com acesso livre na internet, também são textos permitidos às crianças, porque, ainda que elas não os compreendam na sua totalidade, podem conseguir atribuir sentidos a algo escrito e isso fará a diferença na sua formação.

Pela observação, foi possível perceber que as crianças já lidam com os textos científicos apresentados na Revista *Recreio* que circula socialmente entre o público infantil e juvenil.

P2 diz: “Guardem o gibi e a revista, a leitura é para antes do recreio, quando vocês terminarem a atividade”. [...] A17 fica com a revista *Recreio*. Quando P2 se aproxima, a criança fecha a revista e a guarda embaixo da carteira. P2

verifica que outras crianças estão com a revista, recolhe todas e as guarda na prateleira. (Observação na 4ª série da Escola MD, 08/09/2009).

A revista *Recreio* é uma revista voltada ao público infantojuvenil que publica, semanalmente pela editora *Abril*, textos informativos de divulgação científica, histórias em quadrinhos, testes, piadas, receitas etc. Esse e outros suportes são enviados, pelo governo estadual, a todas as escolas estaduais do estado de São Paulo. Especificamente na sala de aula de P2, a revista citada fica numa prateleira com outros materiais escritos e bastante acessível às crianças da classe. A17 se interessa pelos textos da revista e lê porque gosta das curiosidades, dos testes, dos textos que divulgam os novos filmes, dos jogos, do passatempo, dos textos instrucionais, dos textos de divulgação científica, das histórias em quadrinhos, dos enigmas, das piadinhas, do correio impresso e das tirinhas. Nesse sentido, A17 aventurou-se nos textos da revista porque reconheceu a sua função social e desejou ler para conhecer. A leitura proibida realizada por A17 foi uma posição ativamente responsiva em relação à proposta de P2, que não o motivou; no entanto, a capa, os títulos, os subtítulos e as fotografias da revista provocaram a curiosidade da criança, criaram novos interesses e a necessidade de ler. Desse modo, é possível afirmar que o processo interativo entre criança e texto, mediado pela linguagem, fez A17 sentir-se confortável para ler e, assim, o fez sem depender de um mediador humano e presente, como P2.

Diante do exposto, é possível afirmar que P2 pouco interfere na relação entre criança e texto científico, porque considera que a criança já sabe ler e que o ato de ler é igual para todos os textos. Nas situações de ensino, as crianças não foram ensinadas a entender o texto por meio da leitura, porque deveriam pronunciá-lo corretamente, no entanto, elas puderam aprender algumas habilidades comuns a todas as atividades de leitura, ao observar a atitude de P2 diante do gênero.

A seguir, apresento as interferências de P3 e as interlocuções estabelecidas com as crianças nas atividades de leitura do gênero científico.

P3 explica: “Hoje nós não vamos estudar o mesmo texto (da semana passada) nós vamos para outro texto, o texto que fala da Terra. Antes de ler este texto, a atividade que vou propor é diferente. Tem essas perguntas na lousa e nós tentaremos responder às perguntas nos baseando, principalmente, no título e no subtítulo, para localizar em qual parte do texto está a informação que buscamos”. [...] P3 explica para as crianças que quando as pessoas fazem pesquisa ou querem saber de um determinado tema, elas têm disponíveis vários materiais escritos, no entanto, esses materiais podem não ter tudo o que buscam e podem não dar as respostas certas para o que elas procuram. P3 esclarece a função do título e do subtítulo no texto e diz:

“Hoje, nós não vamos grifar (as partes importantes do texto). Vamos encontrar os assuntos por partes, sem precisar ler o texto inteiro. Vamos nos orientar pelos subtítulos.” (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

P3 diz: “Pessoal, vocês lembram o recurso utilizado no projeto do sistema solar? Grifar as partes mais importantes do texto? Podem utilizar”. (Observação na 2ª série da Escola PD, 18/09/2009).

De acordo com Rockwell (2001, p. 13, tradução nossa), “As práticas de leitura conduzem a determinada relação com os materiais escritos e abrem espaços para a apropriação da cultura escrita.” Para que as crianças aprendam a ler o gênero científico com objetivo de estudar, P3 lhes ensina ou relembra o uso do grifo e a leitura de títulos e subtítulos como prática de leitura, não sem antes dizer a relevância dessas práticas, conquistadas ao longo da história. A situação de leitura proposta por P3 se constitui como um ato social porque a criança tem perguntas que a dirigem ao texto, reconhece a relevância do seu ato e aprende a ler o gênero científico como fazem os leitores experientes. Por meio dos materiais escritos e da interlocução com um mediador, a criança é capaz de aprender pela atividade a prática cultural de ler o texto, sem precisar lê-lo na íntegra, mas lê-lo selecionando as informações mais importantes. Nessa relação intersubjetiva, para lembrar Vygotski (2000), professor e criança compartilham comportamentos, estratégias, atitudes e significados em torno do ato de ler.

Enquanto P1 e P2 dedicam tempo para trabalhar com o texto científico por meio da vocalização e de perguntas orais e escritas referentes ao conteúdo temático do texto, P3 utiliza um conteúdo de caráter científico para ensinar a criança a ler textos informativos de divulgação científica. Como avaliam Colomer e Camps (2002), os professores propõem as atividades orientadas para ler o texto informativo com o objetivo de ler para aprender o conteúdo do texto, porque pressupõem que as crianças já saibam ler. Conforme as Autoras (2002, p. 71), o trabalho com a leitura dos textos informativos é essencial para a vida escolar da criança, que necessita, além das práticas culturais ensinadas por P3,

[...] aprender coisas como encontrar as idéias principais de um texto, contrastá-las com as expectativas e os conhecimentos próprios, inferir as etapas expositivas, relacionar as informações de vários textos, integrá-las em um único discurso, seguir uma exposição oral com o suporte de notas suficientemente seletivas, etc.

No recorte abaixo, as intervenções de P3 na atividade de leitura do gênero científico ensinam que a criança pode utilizar vários caminhos para descobrir a lógica do texto e ter uma compreensão adequada do seu significado, como observar as ilustrações e a disposição do texto na página, e verificar quais as informações que a materialidade do texto oferece para adiantar-se na leitura e encontrar sentidos na escrita.

P3 pega o guia, anda pela sala e pergunta: “Tem figuras?” As crianças respondem: “Tem”. P3 pergunta: “Qual é?” As crianças respondem. P3 explica para as crianças a figura da Terra com corte vertical, lança a primeira pergunta do roteiro “Qual é a cor da Terra quando vista do espaço?” e pede para as crianças olharem no texto e encontrarem em qual subtítulo está a resposta para a pergunta feita. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

Essa situação de leitura do texto científico, relacionado com o conteúdo escolar e com o que a criança vê e ouve em meios de comunicação diversos, proporcionou novas possibilidades de comunicação, porque ampliou os interesses da criança em saber o assunto do texto e saber como deve fazer para facilitar a compreensão do texto escrito.

As crianças respondem (Qual é a cor da Terra quando vista do espaço?) pelo conhecimento que já têm do assunto. P3 afirma que está certo, porém a proposta é localizar no texto a informação que elas procuram. A11 responde com o subtítulo. P3 pede outra sugestão. A2 diz. P3 fala que A2 disse algo que não está em subtítulo. A3 responde com um subtítulo. P3 explica que os subtítulos vêm destacados por uma cor diferente, lê todos eles e pede para A3 explicar porque selecionou aquele subtítulo. A3 explica. A2 diz que concorda com A3. P3 lê em voz alta o subtítulo sugerido por A3 para responder à primeira pergunta e pede para as crianças acompanharem a locução do texto. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

P3 buscou desenvolver nas crianças capacidades e habilidades de leitura que reduzam a dificuldade de ler textos científicos, como discutido no capítulo anterior; para isso, P3 estabelece um diálogo com as crianças e ensina atividades que ajudam a compreender o texto. Essas atividades criam uma dialogia da linguagem, porque a criança lida com enunciados e produz novos enunciados, tal como a compreensão prévia de A3 sobre o subtítulo selecionado. A interação verbal entre os interlocutores participantes do processo de atividade, mediado por P3, faz com que A3 se aproprie das práticas de leitura propostas. Nesse processo dialógico, para relembrar Bakhtin (1995, 2003), crianças e professora ocupam uma ativa posição responsiva diante dos enunciados alheios: P3 concorda, pede outra sugestão, nega A2,

explica novamente e, com um ato de locução, confirma a hipótese de A3; já A11 responde, A2 sugere, A3 confirma e explica, e A2 concorda. Nesse sentido, a relação entre os sujeitos não é movida por uma relação harmoniosa, como alerta Góes (2001). A mediação de P3 se desdobra também em negação da enunciação do outro e redireciona o caminho a ser trilhado pela criança na atividade de ler o gênero, para que ela seja capaz de fazer mais do que poderia realizar sozinha. Com o auxílio da intervenção de P3, A3 compreendeu a proposta da professora, leu e conseguiu encontrar o subtítulo que responde à pergunta; isso explica o que Vigotskii (2006, p. 113) diz: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

No recorte abaixo,

P3 pergunta: “O que os astronautas disseram sobre a Terra vista do espaço?” e pede para A1 encontrar o subtítulo que responda à pergunta. Algumas crianças dizem: “Eu já sei, eu já sei!”. A professora fica brava com as crianças que ficam pressionando A1 e não a deixam se concentrar para procurar a resposta no texto. P3 se agacha perto da carteira da A1, aponta para os subtítulos em sequência e pergunta se é ou não o subtítulo que responde à pergunta feita. A1 encontra e diz para P3, que fala para as demais crianças da classe: “Oh, pessoal, A1 estava com dificuldade para achar. Eu falei para A1 ler os subtítulos em ordem e verificar se a resposta está ou não em cada subtítulo. Só por uma palavra, A1 percebeu em qual parte está a informação sobre o que perguntei”. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

Como aponta Fávero (2003), uma das maneiras de transmitir a experiência cultural elaborada pela humanidade é pelo discurso dialógico e dinâmico, com muitas vozes que dialogam. A ponte lançada entre criança e texto, mediada pela linguagem dos demais interlocutores, a faz prever o conteúdo do texto pela leitura rápida e seletiva, recomendada por Smith (1989, 1999). A interação verbal dentro da sala de aula fortalece a construção de sentidos e a construção do próprio sujeito, como afirma Foucambert (1998, p. 46): “A troca oral e o diálogo direto desprendem o pensamento do ato que lhe dá existência e o transformam num objeto autônomo, que em troca cria a identidade do sujeito.” Nessa interlocução, a mediação do professor “[...] desenvolve nas crianças atitudes necessárias à educação do leitor.” (BAJARD, 2007, p. 49). Daí o processo para a leitura autônoma.

Nos dois últimos recortes, P3 discute coletivamente as estratégias de leitura do texto científico aplicadas por A3 e A1, como forma de descrever o processo mental da criança ao ler, quando A3 explica porque selecionou determinado subtítulo e A1, com a ajuda de P3, consegue eliminar os subtítulos improváveis.

Para legitimar e detalhar as práticas de leitura do texto científico observadas na sala de P3, apresento um conjunto de itens, discutido por Colomer e Camps (2002), que ensinam como compreender o texto a partir de algumas orientações que suprem a necessidade escolar do sujeito de aprender a ler para estudar.

1. Antecipar a mensagem com a leitura de títulos e subtítulos.
2. Recitar subtítulos.
3. Perguntar-se sobre o que se quer saber a partir das expectativas criadas pelos subtítulos.
4. Ler o texto para ver se há informação adicional sobre a qual os alunos não haviam perguntado.
5. Rer os subtítulos como chave de recuperação da informação lida. Recitar as respostas às perguntas e os detalhes adicionais importantes.
6. Repassar todo o texto. Recordar a informação importante a partir da leitura de cada subtítulo. (ADAM et al., 1982 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 87).

Stauffer (1975 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 87) também apresenta maneiras de ler para estudar,

1. Os estudantes lêem o título e o primeiro parágrafo.
2. Pede-se a eles que antecipem do que trata o texto.
3. Lêem para comprová-lo.
4. Pede-se a eles que expliquem por que suas previsões estavam corretas ou não.

Em relação aos passos sugeridos acima, é possível constatar que P3 não solicitou às crianças a leitura silenciosa do texto do subtítulo que respondia à pergunta formulada, pois o seu objetivo não era ler o texto todo, mas antecipar o tema do texto de cada subtítulo para responder a uma pergunta, por meio de uma leitura rápida e seletiva. Todavia, as crianças puderam comprovar as suas previsões pelo ato de locução de P3, que transmitiu oralmente os sentidos do texto, e ampliar o universo de conhecimento pela discussão do tema, após o objetivo principal da atividade: ler textos informativos científicos para aprender a estudar.

A mediação de P3 na atividade de leitura, embora tenha sido guiada pelas propostas do manual *Ler e escrever*, está baseada na significação da linguagem e no papel regulador que ela tem para o comportamento da criança, não previstos de forma minuciosa nas orientações dadas no manual, como descrito no capítulo anterior. Morato (2000) explica que a linguagem mobiliza a relação do homem com o mundo e é por meio dela que o sujeito produz e atribui sentidos aos objetos culturais; o que é impossível ser previsto pelo manual didático, que “[...] interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino

e na própria dinâmica do cotidiano escolar.” (BRITTO, 1997, p. 252). Ainda que P3 tenha se apoiado no guia para fazer perguntas às crianças, a situação de leitura discursivamente mediada por ela criou em A3 novas necessidades e deu vazão para uma nova pergunta, como se verifica no recorte abaixo.

P3 faz a segunda pergunta “Por que o planeta é dessa cor?” e questiona as crianças. As crianças olham nos subtítulos do texto e respondem. P3 discute a segunda pergunta. A3 pergunta a respeito do foguete que vai para o espaço e outras crianças também querem perguntar. P3 ouve a pergunta de A3, diz que não sabe a resposta, mas que podem pesquisar, e pede que as crianças voltem ao texto porque o assunto é o Planeta Terra. (Observação/gravação na 2ª série da Escola PD, 25/09/2009).

A participação de A3 demonstra que P3 considera essencial a intervenção das crianças no processo de ensino e aprendizagem; entretanto, a pergunta de A3 tem uma repercussão para as outras crianças, que compartilham a mesma dúvida, mas não dá sequência para novos diálogos, devido à falta de informação dos seus interlocutores e à falta de acesso imediato a outros materiais escritos que poderiam veicular a resposta à pergunta da criança. Desse modo, a criança tem a expectativa de ler textos científicos porque quer buscar explicações para o que deseja saber e é função do professor escutar com paciência e sustentar esse interesse (CARVALHO, 2001), mesmo que as hipóteses, dúvidas e questionamentos sejam supridos em outros momentos e com base em outros materiais, como indica P3 no recorte abaixo.

P3:...eu às vezes pego textos de divulgação científica na internet...livros didáticos eu procuro também...a revista *Recreio* também às vezes eu copio algum texto que está lá...eu faço resumo e passo para eles...ou eles também têm o momento de ler a revista...mas às vezes quando eu quero algum texto que eu achei importante: interessante: eu faço cópia para todo mundo. (Entrevista com P3, dez. 2009).

Com base nos argumentos de Goodman (1997), é possível afirmar que P3 seleciona com atenção os materiais para trabalhar com o texto científico, de acordo com o que as crianças querem e precisam ler, mesmo que seja preciso fazer cópias e resumos a fim de possibilitar o acesso ao texto.

Diante do exposto, P3 não dedica tempo para a vocalização, ela torna a leitura possível quando ensina às crianças algumas maneiras de estabelecer o encontro com o texto escrito para atribuir-lhe sentidos. Segundo Chartier (2009), as maneiras de abordar o escrito são históricas porque variam de acordo com o tempo, o espaço, os suportes e os textos, e sociais

porque são resultantes de uma necessidade coletiva que é apropriada pela capacidade individual.

Na sequência, apresento falas de P4 que tratam da metodologia para trabalhar o texto científico em sala de aula, o planejamento e os critérios para selecionar os textos e os materiais utilizados, a fim de verificar em que medida suas intervenções podem ajudar a criança a ler o gênero científico:

P4:...leitura...discussão...éh:: antecipação do assunto né (?)...depois...discussão da leitura do texto. (Entrevista com P4, dez. 2009).

P4:...éh:: geralmente pela roda da curiosidade...né (?) o texto científico suscita muito isso...a curiosidade de:: como as coisas surgem...como acontecem as coisas né (?) então...geralmente um texto científico eu começo com a roda da curiosidade...fazendo perguntas...instigando...né (?) eles ah:: elaborando hipóteses...respostas para aquele texto...para aquilo que eu estou direcionando no estudo. (Entrevista com P4, dez. 2009).

P4:... relevância do assunto...é um dos critérios né (?)...porque eu também não posso chegar aqui do nada e vamos falar sobre tal coisa...sempre tem de estar ligado a um outro tema. (Entrevista com P4, dez. 2009).

P4:...o livro didático...revistas...jornais...e só...eu não fiz muito uso de DVDs...essas coisas assim eu não fiz uso. (Entrevista com P4, dez. 2009).

Em entrevista, P4 demonstra a relevância em proporcionar a leitura de textos científicos que atendam aos interesses da criança e dialoguem com suas necessidades de aprender a ler esse gênero textual em diferentes suportes. Na prática, essas intervenções, que poderiam servir para mediar a relação entre criança e texto, parecem não funcionar no recorte abaixo.

As crianças abrem o livro didático e P4 avisa: “Não quero ninguém conversando enquanto o outro lê!” e pede para A3 vocalizar o texto intitulado *Jacaré do Pantanal*. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Como é possível verificar no capítulo anterior, após as crianças lerem o texto que trata da formação de um rio, responderem a algumas questões, vocalizarem e discutirem as alternativas corretas, P4 propõe o texto acerca da diversidade de animais do Pantanal, impresso num livro didático, sem antecipar o conteúdo temático do texto e sem conectá-lo à situação de ensino anterior ou ao conhecimento das crianças.

De acordo com os pressupostos de Vygotski (2000), é por meio da atividade mediada que a criança se apropria das funções socialmente desenvolvidas. Essa atividade é mediada pela linguagem e somente por ela a aprendizagem da leitura se torna possível. Como já dito, P4 solicita a vocalização do texto, mas não a leitura. Nesse sentido, proponho-me avaliar como as interlocuções entre professor mediador e criança ocorrem nessas situações e como as demais crianças participam da interlocução.

1 - P4 diz ao A2: “Lê de novo, você não leu com a entonação certa”. A2 faz o que pede P4. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

2 - A2 vocaliza com muita dificuldade e A8 diz: “Eu não tô entendendo nada”. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Por meio dos dois recortes, é possível evidenciar que a preocupação de P4 também está em ajustar a pronúncia da criança à forma correta, pela vocalização e pela locução. Como nos alertaram Arena (2008) e Bajard (2005), ler é mover os conhecimentos que estão atrás dos olhos para atribuir sentidos ao texto, e dizer, isto é, o ato de locução, tem o objetivo de transmitir oralmente a leitura. De acordo com Bajard (2005), a má entonação de A2 e a sua dificuldade em pronunciar o texto podem nos revelar que A2 não compreendeu o texto ou é um péssimo orador; todavia, as perguntas de P4 nortearam A2 para que a criança transformasse o código escrito em oral, e mesmo assim tentasse atribuir sentidos ao texto.

1 - P4 questiona A2 o que leu e a criança responde às duas primeiras perguntas com insegurança e a terceira de forma incorreta. Ela diz: “Lê de novo, A2”. A2 vocaliza pela terceira vez o mesmo parágrafo, P4 faz as perguntas a A2, que responde a todas de forma correta. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

2 - P4 insiste em A2, que não consegue entender o texto para responder às perguntas feitas por ela. A2 arrisca. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

3 - P4 faz perguntas sobre o texto para A2, mas A8, A4 e outras crianças é que respondem. P4 insiste com A2, que responde a algumas perguntas. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

A atividade mediada descrita acima confirma que a linguagem tem um papel regulador no comportamento do sujeito aprendiz. Embora P4 não proponha a leitura, ensina às crianças que o encontro entre leitor e texto é movido pelas perguntas e pela incansável busca das

respostas. Nesse processo interindividual, a fala de P4 e a intervenção de outras crianças permitiram a A2 compreender o texto e negociar a pronúncia da palavra pela leitura do outro.

Uma criança não identificada cochicha com A2 a forma correta de pronunciar. (Observação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Embora as demais crianças estivessem acompanhando a vocalização de A2 e as interferências de P4, cada uma delas realizou de forma isolada a atividade de leitura do texto científico e mediu a relação de A2 com o texto.

P4 retoma o conteúdo do texto vocalizado e faz perguntas. A4, A6 e A8 opinam, baseadas no texto. (Observação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

De forma distinta à presenciada na situação de ensino com o texto *A história de um rio*, entregue para as crianças para ser lido antes de ser dito, o texto do livro didático a respeito dos animais do Pantanal foi vocalizado pelas crianças, sem êxito.

Depois da vocalização do parágrafo, P4 pergunta a A3: “Explica o que você leu”. A3 diz: “Ai!” P4 diz o parágrafo lido por A3 e pergunta o que entendeu. Algumas crianças arriscam, até serem aprovadas por P4. P4 diz o texto e faz perguntas para as crianças. As crianças compartilham o entendimento do texto e também fazem perguntas sobre o que ainda não sabem a respeito do assunto. P4 pede para A2 prosseguir com a vocalização. A2 vocaliza com muita dificuldade e A8 diz: “Eu não tô entendendo nada”. P4 comenta o parágrafo vocalizado por A2 e passa a dizer o texto e comentar os nomes científicos dos animais. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

No caso do episódio acima, a criança não “diz” o texto, no sentido de Bajard (2007), porque não realizou uma leitura anterior. Assim, A3 apenas vocaliza, mas não atribui sentidos ao texto; e A2 mal consegue pronunciar as palavras, o que gera a incompreensão das crianças ouvintes. A reclamação de A8 faz P4 reorganizar a situação de ensino: além de dizer o parágrafo vocalizado pela criança, “passa a dizer o texto” e comentar ele. Bajard (2005) entende que o professor que transmite oralmente o texto às crianças priva-as de aprender, porque não promove a leitura, nem mesmo a comunicação, o que poderia se constituir como um objetivo pedagógico: aprender a dizer o texto de forma que o outro compreenda e suscitar nele o interesse e a atenção para novas informações. “Todavia, colocar a criança em uma circunstância que, além do domínio da comunicação, exija uma atividade de leitura de um

texto desconhecido, em princípio equivale a conduzi-la a uma situação de fracasso.” (BAJARD, 2005, p. 91).

A intervenção de P4 para definir os possíveis destinatários orienta as crianças para uma informação inadequada.

P4 pergunta: “Que tipo de texto é esse, gente?” A6 e A9 respondem: “Informativo”. A4 diz baixo: “Que tá informando os bichos do Pantanal”. P4 diz: “Além de informativo ele é o que?” A6 fala: “Científico”. P4 concorda: “É um texto informativo científico porque apareceram vários nomes científicos”. P4 pergunta: “Quem lê esse tipo de texto, normalmente?” A3 diz: “As crianças”. P4 fala: “Só as crianças?” A9 complementa: “Os adolescentes”. A2 fala: “Para todo mundo”. A6 fala: “Bebê lê?” A2 afirma: “Só a gente ler para eles”. P4 pergunta: “E quem será que escreveu este texto? De onde foi retirado este texto?”. A2 diz: “São Paulo” e A3 diz: “Do IBAMA”. P4 pergunta: “O que é o IBAMA?” A4 explica: “Tipo um negócio que...” A8 complementa: “Não pode prender animais”. P4 explica o que é IBAMA. P4 fala do destinatário do texto: “Apareceram tantos nomes científicos, quem será que lê esse tipo de texto?” A4 diz: “As pessoas que estão se formando como cientista?” P4 diz: “Não...” A8 fala: “Astronautas”. Todos riem. P4 pergunta: “Um professor de Ciências não poderia ler? Um professor de Ciências, um estudante de biologia, não é verdade?” A pesquisadora interfere: “Vocês não leram o texto?” P4 revê os destinatários. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Após a discussão do texto científico, P4 cria uma situação de ensino intencional, na qual diferentes vozes dialogam num processo dinâmico para construir sentidos: o que o texto diz e para quem diz. É nesse contexto que a mediação do adulto induz a criança a operar intelectualmente para buscar no texto e nas suas experiências a resposta para as perguntas “Que tipo de texto é esse?” e “Quem lê esse tipo de texto?”. A3 se refere às crianças como destinatários do texto científico discutido, porque se posicionou como leitor e ouvinte do texto. A seguir, A9, A2, A6, A4 e A8 se manifestam ativamente em relação à reelaboração da questão de P4. Para as crianças, os leitores desse texto são sujeitos da vida cotidiana, que leem com a finalidade de aprender novos conhecimentos; para P4, os endereçados são os professores e estudantes do campo da biologia, porque, em sua opinião, esses é que lidam com textos científicos que veiculam conceitos científicos. A ressalva feita pela pesquisadora obrigou P4 rever os destinatários. As trocas verbais entre todos os participantes ampliaram os sentidos do texto; as afirmações foram negadas; as negações, afirmadas; os comentários, ponderados e as pequenas falas, acrescentadas. Nessa interação dialógica, a criança pôde aprender que ler também é rever sentidos já atribuídos pela construção individual.

Como é possível verificar nos recortes abaixo, as perguntas formuladas por terceiros e ditas por P4 proporcionam um ambiente interativo. As crianças ocupam uma posição responsiva e se sentem à vontade para argumentar, concordar e recusar a fala do outro e as alternativas impostas como corretas.

1 - P4 pergunta “Qual é o assunto principal do texto? Quem aqui colocou a primeira alternativa a) contar sobre a história de um rio?” A2 diz que colocou. P4 pergunta por quê. A2 diz: “Por causa do título “A história do rio”. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

2 - P4 diz: “Por que o texto tem o nome *A história de um rio*? A1 diz: “Porque o texto conta como se forma um rio”. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

3 - P4 pergunta: “Os rios sempre nascem da neve derretida?” A8 concorda. P4 diz: “Também, mas além da neve derretida, eles nascem da água do subsolo”. A8 fala exaltado: “Então poderia ser as duas (alternativas corretas), porque também nasce da neve!” P4 explica: “Poderia, mas (o rio) não (nasce) só da neve derretida da montanha, então fica uma resposta errada”. (Observação/gravação na 4ª série da Escola PD, 24/09/2009).

Duarte (1998) nos recomenda que o trabalho educativo reproduz no homem individual o que a humanidade elaborou ao longo da história. Nesse sentido, as perguntas realizadas pelo sujeito que ensina direcionam a criança a refletir acerca do ato de ler o gênero. Nas situações de ensino da leitura do gênero científico, as crianças são solicitadas a vocalizar ou dizer o texto e a atividade mediada de P4 e as intervenções reconduzidas pelos demais participantes do processo de interlocução as ajudam na atribuição de sentidos, na verificação de hipóteses e discussão do texto.

Diante do exposto, os dados indicam que a mediação do outro é elemento fundamental para a interação entre criança e criança, e criança e texto. Como explicitado anteriormente, P1 e P2 permitiram que as crianças interagissem e, de forma bastante tímida, fizeram mínimas intervenções; P3, por sua vez, estabeleceu um diálogo com as crianças ao ensinar atitudes do leitor dos textos científicos. P4, com estratégias diferenciadas, promoveu uma relação interindividual, o que facilitou a compreensão do texto pela criança.

O capítulo, a seguir, discute a leitura além das paredes da sala de aula e sua relação com o que é feito dentro da sala.

4 ALÉM DAS PAREDES DA SALA DE AULA

Neste capítulo, focalizo a leitura além das paredes da sala de aula e sua relação com o que é feito dentro da sala. Com base nos referenciais teóricos mencionados ao longo deste texto, busco compreender pela análise do trabalho com a leitura do gênero de divulgação científica nas salas pesquisadas, os fatores que podem gerar as limitações das crianças na leitura desse gênero e evidenciar a razão pela qual é possível uma escola obter o melhor ou o pior resultado.

O resultado da avaliação do SARESP de 2008 permitiu chegar até as escolas campo da pesquisa, mas não expressa o resultado de semanas de observação, porque em 2009 as circunstâncias foram outras: os professores e as crianças não foram os mesmos, as expectativas da escola mudaram e novas propostas foram implantadas, como o guia *Ler e escrever*. Desse modo, são comparados os resultados das duas escolas na avaliação de Língua Portuguesa do SARESP de 2008 com o de 2009, divulgado no primeiro semestre de 2010, a fim de identificar a mobilidade da porcentagem de alunos em cada nível e se o trabalho de cada professora pode ou não alterar os resultados da avaliação do SARESP.

Escola MD – 2ª série

NÍVEIS	SARESP 2008	SARESP 2009
Insuficiente - Nível 1	1,7	0,8
Insuficiente - Nível 2	2,3	1,6
Regular - Nível 3	10,2	14,0
Bom- Nível 4	10,7	19,4
Muito bom - Nível 5	59,9	49,6
Excelente - Nível 6	15,3	14,7

Quadro 6 - Níveis da 2ª série da escola MD.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008 e 2009.

É possível observar que houve uma mudança significativa na distribuição das crianças da 2ª série da escola MD nos diferentes níveis. A porcentagem de crianças diminuiu nos níveis extremos, como o 1 e o 2, considerados *insuficientes*, e 5 e 6, classificados como níveis *muito bom* e *excelente*; e aumentou nos níveis *regular* e *bom*. Embora a porcentagem de crianças no nível 6 tenha tido um decréscimo, a maioria das crianças se concentra nos níveis próximos a esse.

Em entrevista, P1 fala dos motivos que julga terem favorecido o desempenho da escola no SARESP de 2008. Ela diz com base no que presencia em 2009.

P1:...bom...eu não estava aqui o ano passado né (?)...primeiro...os pais participam demais...e pegam no pé...segundo...coordenador está sempre pegando no pé do professor para ver se ele está trabalhando...então não tem como você ficar ali sentada na cadeira...e:: terceiro...o interesse do próprio aluno...eu não sei se por que o PAI pega no pé e coordenador pega no pé...a criança acaba se interessando... mas eu acho que o *Ler e escrever* ajuda muito...já com as atividades colocadas para você trabalhar...mas não é só isso que você vai acabar fazendo...você que tem que dar uma muDAda...a classe exige...o pai cobra. (Entrevista com P1, dez. 2009).

Mesmo diante do interesse das crianças, da cobrança do pai e do coordenador da escola, observa-se que P1 não cria situações de leitura, apenas coloca a criança diante da vocalização e da escuta dos textos indicados pelo guia *Ler e escrever* ou dos selecionados nos livros didáticos. Ao tomar como referência os pressupostos de Arena (1996, 2008), Bajard (2005, 2006, 2007) e Foucambert (1994, 1998), no que se refere à leitura como atribuição de sentidos, e de Leontiev (1978) e Vygotski (2000) acerca do conceito de humanização, por meio da atividade e da mediação, compreendo que as propostas e interferências realizadas por P1 fazem as crianças apenas transformar o código escrito em código oral para o outro; já as mais experientes fazem uso dos conhecimentos que têm para ler e ter condições de dizer o texto, sem depender somente da escuta. Após a vocalização do texto científico, as interlocuções entre P1 e crianças são relevantes para o processo de ensino da língua, porém não são resultantes do ato de ler o gênero, já que os sentidos do texto são atribuídos por via auditiva.

Nesse sentido, os textos científicos criados para as situações reais da vida cotidiana e não cotidiana, como legado cultural da humanidade, e as maneiras de ler esse gênero, como práticas de leitura transformadas ao longo da história, não foram apropriadas pelas crianças por meio do ensino da leitura na escola. Todavia, de acordo com os estudos de Galvão (2004, p. 127), parece haver uma transmissão intergeracional de leitura: o nível de leitura dos pais, o acesso em casa aos materiais de leitura e as práticas de leitura e escrita dos pais em casa contribuem para um maior nível de alfabetismo da criança. Dessa maneira, a maioria das crianças apresenta um bom desempenho, como visto no quadro 6, porque elas vivem num ambiente propício para desenvolver a linguagem escrita, como já apontado no *Plano de aula* (2006) e segundo as falas de P1:

P1 diz à pesquisadora: “Essa classe é difícil de trabalhar. É muito filho de professor”. (Observação na 2ª série da Escola MD, 08/09/2009).

No primeiro dia de observação na classe de 2ª série da Escola MD, P1 diz à pesquisadora: “Você quer saber por que eles vão bem no (na prova do) SARESP? Os pais pegam no pé”. (Observação na 2ª série da Escola MD, 01/09/2009).

P1 diz: “Muitos alunos são filhos de professores e diretores de outras escolas e a maioria tem aulas particulares em casa com professoras já aposentadas, que ensinam mais que o oferecido pela escola”. (Memorando da Escola MD, set. 2009).

Os dados apresentados ao longo do texto sugerem que a leitura fora da escola contribui para o sucesso da leitura pela criança dentro da escola. Assim avalia Charmeux (1997, p. 115):

É certo que, bem antes de chegar à escola, o sucesso escolar é largamente construído pela maneira de viver em casa, sobretudo no que concerne ao aprendizado do escrito. Dois fatores são aqui preponderantes: o meio no qual a criança evolui, com os conteúdos de impregnação que ela recebe, e a rede de relações positivas e negativas que tecem sua vida afetiva. Em particular, a maneira através da qual a “coisa escrita” é recebida em casa determina em grande parte o modo pelo qual a criança vai recebê-la.

A maneira como P1 propõe as atividades e a mediação na leitura do gênero científico está fundamentada na concepção que tem a respeito de texto e leitura:

P: O que você entende por texto?

P1: ((fica pensativa))...deixa eu pensar...agora você me pegou...eu não sei o que eu vou responder para você...um texto para ser trabalhado no dia a dia (?)...pulei essa...porque eu não sei o que responder aí...(Ao final da entrevista, perguntei novamente)...texto para mim é uma...como se diz...são frases, parágrafos que vão tendo coerência e coesão para formar uma mensagem. Você vai montando alguma coisa que chamamos de texto. (Entrevista com P1, dez. 2009).

P: O que você entende por leitura?

P1: aí tem vários tipos né (?)...eu acho que assim oh:: eu leio para entender...para me informar...eu tenho que ler...me informo...para me instruir...AI meu Deus...eu leio para tanta coisa...para tudo você tem de ler né (?)...você lê para distrair...eu acho que a leitura é a base de tudo...se você não tiver a leitura...você acaba sendo mal informado...você acaba não conseguindo decifrar um monte de coisa por aí né (?) (Entrevista com P1, dez. 2009).

P: O que você julga necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?
 P1:...eu acho que a partir da leitura diária do professor...e compartilhada...com textos para as crianças acompanharem. (Entrevista com P1, dez. 2009).

A concepção de texto de P1 explica o tratamento da língua nas aulas de Língua Portuguesa como o estudo de uma língua decepada e morta, pronta para ser passivamente assimilada pela criança por meio da decifração de textos reproduzidos em manuais didáticos. Como discute Bakhtin (1995, 2003), o gênero discursivo é uma atividade humana produzida nos diferentes campos sociais, é uma unidade da comunicação discursiva que instaura a dinâmica existente somente na comunicação real. As orações e palavras se relacionam apenas com o contexto que as rodeia e são incapazes de considerar o diálogo, como no enunciado. Desse modo, “[...] o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso [...] mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 278).

Embora o resultado da avaliação não represente apenas a criança que lê o gênero científico, a concepção de leitura e texto de P1 sugere que há possibilidades de as atividades de leitura de outros textos serem propostas de forma similar à presenciada no trabalho com o texto em questão. As observações realizadas em sala de aula parecem indicar que o desempenho da criança numa avaliação não é resultante somente do trabalho em sala de aula, porque há outros fatores que interferem de forma significativa nesse desempenho.

A seguir, apresento os resultados do SARESP de 2009 da classe de P2.

Escola MD – 4ª série

NÍVEIS	SARESP 2008	SARESP 2009
Insuficiente – Abaixo do básico	5,4	6,5
Suficiente – Básico	21,1	21,3
Suficiente – Adequado	46,3	50,9
Suficiente – soma do Básico+Adequado	nível não considerado	72,2
Avançado - Avançado	27,2	21,3

Quadro 7 - Níveis da 4ª série da escola MD.

Fonte: Boletim da Escola/SARESP, 2008 e 2009.

Assim como na classe de P1, a maioria das crianças da classe de P2 é avaliada no SARESP de 2009 com nível *suficiente*. Nota-se nesse ano que a porcentagem de crianças no

nível *insuficiente* aumentou, mas foi a diminuição de crianças no nível *avançado* que fez mudar o quadro de forma significativa.

Os dados gerados no campo de pesquisa indicam que P2 possibilita as trocas dialógicas entre as crianças da classe e ensina o comportamento do leitor diante dos textos apenas por meio da sua locução. Em entrevista, P2 demonstra a sua perspectiva de linguagem e leitura baseada nas teorias discutidas nesta dissertação.

P: O que você entende por texto?

P2: ...aí eu acho que é todo material escrito não é (?)...uma frase...pode ser um texto...um livro...uma frase...um relato...uma carta...um cartaz...um folheto. (Entrevista com P2, dez. 2009).

P: O que você entende por leitura?

P2: nossa, menina, cada pergunta...mas você quer leitura de texto só (?)...uma leitura pode ser a leitura de um texto escrito...pode ser de uma...de uma imagem né (?)...de um mapa, de um cartaz...de um gráfico...acho que tudo que você consegue ver e entender isso é leitura...não é só do texto escrito...você lê até uma obra de arte né (?) ((riu)). (Entrevista com P2, dez. 2009).

Segundo Manguel (1997, p. 19), “Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces.” Para Bakhtin (1995), o discurso escrito é parte integrante de um discurso ideológico, porque a palavra permite concordar, refutar e confirmar o discurso do outro, e a linguagem escrita, como álgebra da linguagem (VYGOTSKY apud FOUCAMBERT, 1998, p. 51), reorganiza a psique da criança por meio da abstração da representação simbólica. Assim, parece haver uma contradição entre discurso teórico e prática de ensino. Na prática, P2 proporciona a vocalização dos textos pelas crianças e ensina o ato de ler o texto científico como o ato de transformar letras em sons. Como explicar a dicotomia estabelecida entre discurso e prática? A formação recente em instituição pública, cuja linha teórica é baseada nos estudos dos autores que tratam a língua e a leitura como processos interativos ininterruptos, contribuiu para a formação do discurso de P2, no entanto, ela não se apropriou dos fundamentos teóricos a ponto de modificar a sua prática de ensino da leitura de textos.

No trecho abaixo, P2 fala do aprendizado da leitura pelas crianças.

P2:...essa é uma pergunta técnica porque a gente trabalha com a quarta série né(?)...porque na quarta série quase todos chegam lendo né (?) tinha apenas uma aluna que não lia mas...aí você vê...todo dia é feito leitura na classe...ou:: é leitura individual ou leitura coletiva...qualquer textinho que seja né (?) estamos trabalhando geralmente tem uma leitura coletiva...alguém lê para o outro tudo...eu acho que tem QUE:: ser exercitado mesmo...tem

que ser trabalhado...porque as professoras alfabetizadoras que vão fazendo aqueles passos todos...faz tempo que eu não trabalho com alfabetização né (?)...mas os alunos que chegaram com dificuldade de leitura esse fato de todos os dias eles terem que ler alguma coisa...que nem eu...não tenho nenhum aluno que não lê. (Entrevista com P2, dez. 2009).

Para compreender os passos comentados por P2, trago uma citação de Mortatti (2008, p. 94) para explicar os métodos de alfabetização que ainda fundamentam o processo de alfabetização no Brasil e embasam a concepção de muitos professores:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto.

De acordo com P2, o ensino da leitura na escola ocorre somente nos primeiros anos de escolarização. Essa concepção justifica as propostas de leitura feitas por P2 às crianças; já que elas sabem ler, não é preciso ensiná-las. Também indica que “os alunos que chegaram com dificuldade de leitura” não recuperaram um novo modo de ler, visto que o aprendizado da transmissão vocal substituiu o ensino da leitura como atribuição dos sentidos e se constituiu como um instrumento de medida para avaliar a leitura da criança.

Ao tomar como base o resultado do SARESP de 2008, P2 aponta a influência de alguns fatores que podem ter favorecido o desempenho da escola.

P: Em sua opinião, por que esta escola teve o melhor desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, no SARESP de 2008?

P2:...eu acho que é um conjunto de coisas né?...a clientela...o empenho dos professores...todos os professores se empenham e:: também nós fazemos um trabalho direcionado no final do ano um tipo de avaliação parecida com a avaliação do SARESP...acho que isso ajudou bastante. (Entrevista com P2, dez. 2009).

Deve-se ressaltar que, para além do empenho dos professores e da prática das crianças em fazer provas, a “clientela” selecionada, como já afirmou a diretora (2009) e reiterou P2, contribuiu para o bom desempenho da escola. Como explicitado no capítulo “Metodologia”, a maioria das crianças da escola MD é oriunda de famílias com grau de estudo elevado e bem sucedidas economicamente. Assim, com base nos estudos de Galvão (2004, p. 128-129),

constata-se “um alto grau de reprodução no que se refere aos usos da leitura e da escrita, entre as diferentes gerações”, isto é, quanto mais cedo a criança for exposta ao universo cultural da leitura e da escrita, maior será a sua capacidade de usar a leitura e a escrita nos diferentes contextos.

Na sequência, teço algumas considerações a respeito dos resultados da escola PD.

P3, que não fazia parte do corpo docente da escola PD em 2008, atribui o resultado do SARESP de 2008 a dois fatores:

P3: ...pode falar o que eu penso mesmo (?) ((risos))...eu acredito que esta escola tem dificuldade para ter um bom desempenho no SARESP por conta do baixo número de alunos...eu acho que:: as classes são muito pequenas...mas todas têm algumas crianças com dificuldades de aprendizagem...só que o fato dessa criança estar inserida no meio de dez ou doze crianças...eu acho que isso prejudica a escola porque comparado com um total pequeno fica um percentual muito grande de alunos em níveis baixo...e acredito também que envolva questões mais pessoais do que em relação ao trabalho dos professores...por exemplo...éh:: questões familiares...às vezes a criança tem problema na família...tem uma condição social difícil...não vê muita função na escola e não se interessa muito...porque como as salas são pequenas...a atenção dada para cada criança é grande. (Entrevista com P3, dez. 2009).

É interessante destacar na fala de P3 a representatividade de cada criança num universo pequeno de alunos, no entanto, como é uma questão estatística que ultrapassa os limites desta pesquisa, não me deterei nesse fator. O discurso de P3 acerca da situação socioeconômica das crianças fortalece a discussão realizada no capítulo que trata da metodologia, a respeito do contexto do campo de pesquisa e a influência desse fator no resultado das avaliações.

A escola PD, selecionada pelo seu pior desempenho no SARESP de 2008, recuperou uma nova maneira de ensinar a leitura e elevou o nível das crianças na avaliação de Língua Portuguesa em 2009?

Escola PD – 2ª série

NÍVEIS	SARESP 2008	SARESP 2009
Insuficiente - Nível 1	0	0
Insuficiente - Nível 2	0	0
Regular - Nível 3	20	28,6
Bom- Nível 4	20	28,6
Muito bom - Nível 5	20	35,7
Excelente - Nível 6	40	7,1

Quadro 8 - Níveis da 2ª série da escola PD.

Fonte: *Boletim da Escola/SARESP*, 2008 e 2009.

Ao visualizar o quadro, percebe-se que a porcentagem de crianças no nível *excelente* diminuiu de forma expressiva e aumentou nos níveis *regular* e *bom* e, com maior ênfase, no nível *muito bom*. Esses resultados indicam que o nível das crianças diminuiu ao invés de aumentar. De acordo com o aporte teórico selecionado para embasar a análise das observações, ainda que P3 selecione como material predominante o uso do guia *Ler e escrever* para proporcionar às crianças as atividades de leitura do texto de divulgação científica, ela busca ensinar às crianças o ato de ler com o comportamento adequado do leitor experiente do gênero, promove as trocas dialógicas em sala de aula, garantindo a apropriação das práticas de leitura, e entende que o texto é uma unidade de sentidos e que ler é compreender esses sentidos, como diz em entrevista.

P: O que você entende por texto?

P3:...eu acho que texto é quando você tem um material que te traz informação de alguma coisa...né (?)...ou uma história...ou informação sobre algum fato que você quer conhecer...mas são aquelas palavras que estão ali em conjunto e o objetivo é te passar uma idéia. (Entrevista com P3, dez. 2009).

P: O que você entende por leitura?

P3:...eu acho que leitura é quando você lê o material que está escrito: que está desenhado: e consegue tirar um sentido daquilo...se você conseguir tirar um sentido você leu né (?) mesmo que às vezes aquele sentido não esteja muito apurado ou está tudo certo ainda...mas você conseguiu ler...agora se eles olham para mim e falam nossa eu não entendo nada...então aí para mim não houve leitura...na verdade eles só decodificaram o que estava ali e não conseguiram ler realmente. (Entrevista com P3, dez. 2009).

P: O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?

P3: ... eu acho que para eles aprenderem a ler...eles têm que se interessar primeiro para poder buscar um sentido ali...sem o sentido a leitura não tem

função...então eu acho que é isso...eu acho que o mais necessário é que eles busquem o sentido e que eles consigam se interessar e aí...aproveitar aquilo que eles estão aprendendo com a leitura...para isso também que a gente contextualiza antes né (?)...faz todo um trabalho para eles poderem se interessar. (Entrevista com P3, dez. 2009).

P3 compreende que o texto é um instrumento utilizado na comunicação com o outro para transmitir uma ideia. Segundo Geraldi (1997, p. 98 – grifo do autor), o texto “[...] é o produto da atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*.” Ele é criado nas relações sociais e apropriado por determinado grupo social quando atende às necessidades e interesses dos sujeitos desse grupo. Nesse sentido, o trabalho de P3 dialoga com a perspectiva de linguagem pensada por Bakhtin (1995), segundo a qual a língua é significativa porque se situa numa formação social como sistema de referência para a relação entre os interlocutores, e com a dos autores que compreendem a leitura como a busca de sentidos, por meio de uma atividade que reproduz no sujeito a função para a qual o objeto de leitura foi criado. Mesmo diante desses dados, em 2009 ocorre a perda de percentual de crianças no nível *excelente*.

P4 também fala a respeito do resultado do SARESP de 2008.

P: Em sua opinião, por que esta escola teve o pior desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, no SARESP de 2008?

P4:...éh:: eu acredito que havia muitas crianças com defasagem de aprendizagem...e a escola teve uma história de classe multisseriada né (?) e nessas classes multisseriadas tinham crianças que precisavam de um atendimento MAIS individual, mais específico e não tiveram...essas crianças foram passando...passando e estava com muita defasagem de série...de conteúdo da série..então...se fosse uma avaliação para uma terceira série talvez essas crianças conseguissem...ter mais sucesso...mas eles não tinham ainda um conteúdo da quarta série...porque não lhes foi passado...mas essas crianças realmente estavam defasadas. (Entrevista com P4, dez. 2009).

P4 tece considerações acerca da influência das classes multisseriadas no desempenho da escola na avaliação de 2008. No entanto, é possível dizer que, assim como as crianças de 2008 podem ter passado por esse tipo de organização de classe, as de 2009 também passaram, e o quadro demonstra que o resultado foi diferente nos três primeiros níveis.

Escola PD – 4ª série

NÍVEIS	SARESP 2008	SARESP 2009
Insuficiente – Abaixo do básico	36,8	10
Suficiente – Básico	31,6	40
Suficiente – Adequado	10,5	30
Suficiente – soma Básico+Adequado	nível não considerado	70
Avançado - Avançado	21,1	20

Quadro 9 - Níveis da 4ª série da escola PD.

Fonte: Boletim da Escola/SARESP, 2008 e 2009.

O nível *insuficiente*, que determinou o pior desempenho da escola na avaliação do SARESP de 2008 foi superado no ano subsequente. Em 2009, os níveis *básico* e *adequado* aumentaram consideravelmente, e o nível *avançado* teve um pequeno decréscimo.

Mesmo apresentando melhora, a 4ª série da escola PD, em relação à escola MD, continua a ter o pior desempenho, porque a porcentagem ainda é alta no nível *insuficiente*. A fim de compreender um pouco mais as ações de P4 em sala de aula, perguntei:

P: O que você entende por texto?

P4: ...((respira fundo)) hum:: ...TEXto é tudo aquilo que nos instrui a alguma coisa... que nos ensina algo...um texto não precisa ser de forma escrita...ele pode ser uma figura...pode ser um desenho...um quadro...você consegue fazer...éh:: uma leitura daquilo ali e transcrevê-lo num texto. (Entrevista com P4, dez. 2009).

P: O que você entende por leitura?

P4: leitura...é a maneira que nós temos de decodificar tudo aquilo que está ao nosso redor...e a leitura...ela não é só decodificação de símbolos e letras...mas a leitura do mundo né (?) a leitura de um quadro...leitura de uma música...leitura de...uma peça de teatro...de uma propaganda...tudo isso para mim é leitura...quando você consegue compreender e dar sentido a todas essas éh:: essa sensações...quando você consegue dar sentido a tudo isso se torna uma leitura e...compreender...porque ler por ler apenas não basta tem de...ler e compreender. (Entrevista com P4, dez. 2009).

Segundo Foucambert (1998), ler é o próprio ato de compreender e interpretar. As práticas de leitura propostas por P4 podem ser explicadas pela sua concepção. Pelas observações, P4 demonstrou que a sua preocupação se pautava na atribuição dos sentidos do texto pelas crianças, porém, essa compreensão derivava do ato de locução de P4 ou depois de muitas tentativas de vocalização, quando a pronúncia das palavras retornava aos ouvidos. Só para as crianças mais experientes o texto fez sentidos por via visual, quando elas leram individualmente e de forma silenciosa.

Outro dado revela que a atenção de P4 estava em fazer a criança compreender o texto.

A diretora discute com as quatro professoras de 1ª a 4ª série as competências que estão sendo contempladas no ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Ela pergunta para cada professora como trabalha a leitura de textos. Cada uma explica. A diretora ressalta a importância de questões bem elaboradas ao final da leitura de um texto e diz às professoras para se apoiarem na matriz de referência que traz as habilidades e competências esperadas para o final do ciclo. Ela fala da dificuldade das crianças da 4ª série em ler e responder a questões implícitas e inferir o significado, fato percebido porque acompanha o desempenho na leitura das crianças que estudam na 4ª série. Há uma intensa preocupação, porque todas sabem que a avaliação da aprendizagem das crianças em leitura, escrita e matemática, realizada pelo SARESP no ano de 2008, obteve baixo desempenho. (Gravação do HTPC na Escola PD, 05/10/2009).

Com as observações, reconhece-se que P4 proporcionou inúmeras interlocuções com as crianças, a fim de que elas entendessem como ler os textos científicos. No entanto, a prática de ensino de P4 propiciava apenas a vocalização e a locução, não a leitura. Como afirmam Colomer e Camps (2002), a leitura é um ato de raciocínio, porque o leitor se orienta visualmente para atribuir sentidos à mensagem do texto escrito, e cria novos raciocínios.

Portanto, é possível concluir que, no geral, as professoras da escola PD desenvolveram um trabalho de leitura com o texto científico que se aproxima dos preceitos dos autores que embasaram esta pesquisa. Na escola MD, por sua vez, P1 e P2 não proporcionaram um trabalho de ensino da leitura do gênero intensamente mediado, mas apenas a vocalização do texto pelas crianças. Ainda assim, a escola MD continuou a ter em 2009 um percentual maior de alunos da 2ª e 4ª séries no nível *avançado* e, na comparação com a escola PD, manteve a classificação de melhor desempenho no SARESP de 2009. Pelas razões que ultrapassam as paredes da sala de aula, a avaliação do rendimento escolar das crianças da rede pública estadual paulista não representa a realidade do trabalho docente e, por esse motivo, não pode ser tomada como o único critério para avaliar o trabalho do professor.

CONCLUSÃO

Ao iniciar esta pesquisa, tive por objetivo investigar como ocorre a atividade de leitura do texto de divulgação científica em classes de 3º e 5º anos, antigas 2ª e 4ª séries, do ensino fundamental, com a intenção de compreender a constituição da leitura como atividade e as ações que contribuem para a formação do leitor dos textos científicos. Para isso, selecionei duas escolas estaduais (a escola MD e PD) a partir dos resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP de 2008, constados no documento *Boletim da escola*; apoiei-me na pesquisa do tipo etnográfico para definir a observação em sala de aula e nas reuniões de HTPCs; utilizei questionários e entrevistas com professores, e o plano de ensino ou projeto pedagógico como fontes documentais da escola para gerar dados.

Adentrei a escola MD com a expectativa de descobrir, na qualidade de pesquisadora e professora da escola PD, como a escola estava organizada e como os professores ensinavam às crianças o conhecimento historicamente elaborado que justificasse o bom desempenho nas avaliações externas. A função de professora da escola PD contribuiu para responder às minhas indagações como pesquisadora. O que fazemos de inadequado para a escola ter tido o pior desempenho em uma das séries? Será que os esforços de todos os professores são insuficientes diante do que é feito em outras escolas? Quais atitudes tomar para que as crianças tenham melhor desempenho? Além dos objetivos expostos neste estudo, essas perguntas também permearam a minha mente no tempo em que estive no campo de pesquisa.

A qualificação das escolas definiu as minhas primeiras notas de campo: na escola MD descrevia as falas e as ações como quem busca argumentos para tentar provar como a escola é boa; da mesma forma, na escola PD anotava como quem já sabia dos problemas da unidade escolar. No decorrer das observações, a minha análise tomava forma, e as impressões começaram a mudar. Com base nos fundamentos teóricos dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, de Bakhtin (1005, 2003), e dos estudos de Geraldi (1996, 1997, 2006), Arena (2005, 2008), Smith (1989, 1999), Foucambert (1994, 1998), Bajard (2005, 2006, 2007), Colomer e Camps (2002), Manguel (1997), Cavallo e Chartier (2002), entre outros, me surpreendi com os dados que estavam sendo gerados. Esperava encontrar na escola MD atitudes que demonstrassem como é possível ter a maioria dos alunos num nível *avançado* de desempenho e, ao mesmo tempo, buscar alternativas para solucionar os problemas das crianças da escola PD em relação à leitura de textos.

Ao considerar o ensino da leitura do texto científico nas duas escolas, foi possível evidenciar que, apesar de as professoras da escola de melhor desempenho propusessem situações de leitura do texto científico que dificultam a compreensão e estabeleçam interlocuções bastante tímidas que não atingem a todas as crianças da classe, a escola MD acabava por superar a escola PD pelos fatores sociais, culturais e econômicos que ultrapassam as paredes da sala de aula, mas que se vinculam fortemente com o que é feito dentro da sala e que tem influenciado de forma significativa o resultado da avaliação do SARESP.

Nesse sentido, a escola de melhor desempenho na avaliação de 2008 e 2009 não apresenta práticas de leitura capazes de transformar o comportamento e a mentalidade da criança. Isso significa que essa escola não supre as necessidades das crianças, mas a maioria delas continua a ter um bom desempenho nas avaliações, porque presencia situações de leitura em casa e com os pais, e tem acesso quase ilimitado aos bens culturais. No caso da escola de pior desempenho, o resultado também representa parcialmente o trabalho do professor e o que as crianças puderam aprender a respeito da leitura do texto científico, porque, para elas, a escola é uma pequena parte do entorno e, para a maioria, o único meio para apropriar-se do uso da linguagem escrita em situações reais. Assim, as novas circunstâncias alteraram os resultados da avaliação, mas o ensino não foi suficiente para elevar a porcentagem de crianças no nível *avançado*.

Portanto, é possível concluir que:

- A antiga prática da decodificação das letras em sons ainda está bastante presente na escola, o que substitui a leitura como compreensão do escrito.
- É possível propor situações de ensino da leitura do texto científico que coloquem as crianças em atividade, que as motivem, e que podem criar novas necessidades.
- Os manuais e os livros didáticos substituem a reflexão e a criatividade do professor, dominam as suas ações, definem os conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças, e tornam passível o processo de acomodação da atual situação da educação.
- Os textos e os suportes que circulam socialmente deixam de ser utilizados pelas crianças na escola.

- Quando as crianças são motivadas a ler e a interagir com o outro, elas aprendem novas formas de atribuir sentidos ao texto e reconstituem a sua *performance* de leitor do gênero discursivo, ao falar para o outro, concordar, refutar e sugerir.

- O ensino da leitura também depende da paciência do professor em ouvir a criança e em mediar sua relação com o objeto cultural, quando ainda ela não tem condições de realizar a atividade sozinha.

- O texto de divulgação científica está presente em todos os lugares, mas apesar disso, as práticas de leitura desse gênero parecem ser desconhecidas quando o objetivo é ensiná-las às crianças.

- O resultado da avaliação do SARESP não representa a realidade do trabalho docente, em virtude da interferência de outros aspectos, como os fatores sociais, culturais e econômicos.

Conforme o exposto, o ensino pode modificar o conhecimento da criança acerca do ato de ler o gênero científico e contribuir para a sua formação como leitora, mas nem sempre as propostas de ensino com esse gênero colocam as crianças em atividade, que garantiria a autonomia, a aprendizagem das práticas de leitura e a leitura como compreensão do escrito.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. Balada do amor atrás das idades. In: *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969. p. 22-22.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARENA, D. B. *A leitura no início da escolaridade: ouvir e ver*. 1996. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

_____. Leitura e locução na escola: conceitos práticas. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Global, ano 26, n. 51, p. 18-24, nov. 2008.

_____. Para aprender a ler na primeira galáxia de Gutenberg (ou para entrar na segunda). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE. 12. 2004. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2004, v. 1, p. 7567-7577.

_____. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, A. C. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. Presidente Prudente: Meioimpresso, 2005. p. 21-30.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n 3, p. 493-507, set./dez., 2006.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOLETIM da escola. SARESP, 2008.

BOLETIM da escola. SARESP, 2009.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CARVALHO, A. M. P. O papel da linguagem na gênese das explicações causais. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 167-187.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: Queiroz, 1986.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAVÍDOV, V. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Progreso, 1988. p. 158-191.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DUARTE, N. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

EISENSTEIN, E. L. Uma revolução despercebida. In: EISENSTEIN, E. L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Ática, 1998. p. 17-26.

FÁVERO, L. L. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. p. 49-61.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 131-150.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição a subjetividade. *Caderno Cedes*, Campinas, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000, p. 9-25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas. Papirus, 1997. p. 11-28.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 123-146.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 59-83.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, I. Explicações, representações visuais e retórica na sala de aula de Ciências. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 139-150.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. v. 1, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 149-165, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2010.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFA plp: acolhendo a alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-113, set. 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. Elaboração de conflitos e anormalias em sala de aula. MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-138.

MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

PLANO da Escola. Marília, 2006.

PRADO, V. A. *As contribuições bakhtinianas para a ampliação do campo de conhecimento sobre a linguagem: o estudo das dissertações e teses, defendidas na FFC/UNESP de Marília, entre 2005 e 2006*. 2007. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília. 2007.

PROJETO Pedagógico. Marília, 2009.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 2ª série*. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, v.1, 2010. v. 1, 232p.

_____. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 2ª série*. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010b. v. 2, 328p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Tradução Corpo de Tradutores Universidade de Havana. Havana, [1935]. Mimeo.

WALSH, D. J.; GRAUE, M. E. *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**AUTORIZAÇÃO**

Autorizamos a aluna **Vanessa Alves do Prado**, RG: **40.248.968-8**, sob orientação do **Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, a realizar a pesquisa intitulada “**A atividade de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e o gênero informativo de divulgação científica**”, na Escola Estadual_____.

Marília, 20 de agosto de 2009

Diretor de Escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **“A atividade de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e o gênero informativo de divulgação científica”** e gostaríamos que participasse dela. O objetivo geral da investigação é observar, analisar e refletir como é o ensino da leitura do gênero informativo de divulgação científica em duas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Marília e quais os fatores que influenciaram o resultado das duas escolas, na última avaliação de língua portuguesa proposta pelo estado de São Paulo (SARESP).

Caso aceite participar desse projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a dissertação de mestrado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____ portador do RG _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **“A atividade de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e o gênero informativo de divulgação científica”** a ser realizada na Escola Estadual _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Nome da professora: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Vanessa Alves do Prado (mestranda) – contato: (14) 34175738

Dagoberto Buim Arena (Orientador responsável) – contato: (14) 3402 13 27

Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp de Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Professora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, intitulada **“A atividade de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e o gênero informativo de divulgação científica”** e gostaríamos que participasse dela. O objetivo geral da investigação é observar, analisar e refletir como é o ensino da leitura do gênero informativo de divulgação científica em duas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Marília e quais os fatores que influenciaram o resultado das duas escolas, na última avaliação de língua portuguesa proposta pelo estado de São Paulo (SARESP).

Caso aceite participar desse projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a dissertação de mestrado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos e uso da imagem dos sujeitos participantes com a identidade preservada.

Eu, _____ portador do
RG _____ responsável pelo(a) participante
_____ autorizo a participar da pesquisa intitulada
“A atividade de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e o gênero informativo de divulgação científica” a ser realizada na Escola Estadual _____.
Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Nome da criança _____
Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Vanessa Alves do Prado (mestranda) – contato: (14) 3417 57 38
Dagoberto Buim Arena (Orientador responsável) – contato: (14) 3402 13 27
Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp de Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Responsável

Nome da criança

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INFORMATIVO DO PROFESSOR**QUESTIONÁRIO INFORMATIVO**

OBJETIVO: caracterizar os docentes participantes da pesquisa.

1 – DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

2 – DADOS PROFISSIONAIS:

1. Série em que leciona: _____

2. Período em que leciona: _____

3. Curso de Ensino Superior realizado: _____

() concluído

() em andamento

Habilitação: _____

4. Instituição de Ensino Superior: _____

() escola pública

() escola privada

() parte em escola pública e parte em escola particular

5. Tempo de serviço no magistério: _____ anos

6. Tempo de serviço na escola: _____ anos

Justificativa: _____

7. Vínculo com a escola:

() efetivo

() eventual

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Escola: _____

Série: _____

Informações sobre a leitura do professor:

- 1) O que você costuma ler?
- 2) Com que frequência você lê os materiais citados?

Informações sobre o trabalho do professor com a leitura:

- 1) Com quais gêneros do discurso você trabalha?
- 2) O que você entende por texto?
- 3) O que você julga ser necessário para o aprendizado da leitura pelas crianças?
- 4) Como você planeja as atividades de leitura com o texto de divulgação científica?
- 5) O que você pensa sobre o guia *Ler e Escrever* enviado pela Secretaria de Estado da Educação?
- 6) O que pensa sobre a proposta desse manual no que se refere ao trabalho com o texto de divulgação científica?
- 7) Quais outros materiais você consulta para planejar as suas aulas com o texto citado?
- 8) Quais os critérios que você utiliza para selecionar os textos de divulgação científica para trabalhar em sala de aula?
- 9) Qual metodologia você utiliza para trabalhar com o texto de divulgação científica?
- 10) O trabalho com o texto de divulgação científica causa interesse nos alunos? Quais interesses? Por quê?
- 11) O trabalho com o texto citado provoca mudanças na aprendizagem dos alunos? Quais?
- 12) Como você avalia o desempenho dos alunos na leitura do texto de divulgação científica?
- 13) O que você entende por leitura?
- 14) O que considera essencial para formar alunos leitores?

Informações sobre o SARESP:

- 1) Em sua opinião, por que esta escola teve o melhor desempenho no SARESP de 2008 na avaliação de Língua Portuguesa?
- 2) Qual texto de divulgação científica caiu na prova do SARESP este ano? Qual a sua importância?
- 3) Em sua opinião, os alunos da série em que leciona estavam preparados para trabalhar com o texto citado?

ANEXO

ANEXO – QUADRO DE NORMAS UTILIZADO NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO*</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))