

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Departamento de Educação-Licenciatura em Pedagogia

MIRIAN FERNANDA DAS NEVES

O USO SOCIAL DA LEITURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
SALA DE AULA: construção de conhecimentos e formação de
leitores

BAURU

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Departamento de Educação-Licenciatura em Pedagogia

MIRIAN FERNANDA DAS NEVES

**O USO SOCIAL DA LEITURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
SALA DE AULA: construção de conhecimentos e formação de
leitores**

Trabalho de Conclusão do Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências – UNESP,
Campus Bauru, como parte dos requisitos
para obtenção de título de graduação em
Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra.
Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2010

Neves, Mirian Fernanda das.

O uso social da leitura e as práticas
sociais em sala de aula: construção de
conhecimentos e formação de leitores/ Mirian
Fernanda das Neves, 2010.

103f. : il.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Educação, Bauru, 2010.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Ensino da
leitura. 4. Função social da leitura. 5. Prática
social. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Educação. II. Título.

MIRIAN FERNANDA DAS NEVES

**O USO SOCIAL DA LEITURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
SALA DE AULA: construção de conhecimentos e formação de
leitores**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Campus Bauru, como parte dos requisitos para obtenção de título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

Profa. Ms. Mariana Vaitiekunas Pizarro

Bauru, 29 de novembro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos, que, em todos os momentos, me deram o apoio de que precisava, me escutando, suportando toda a angústia e aflição, e me incentivando, em cada etapa, a ultrapassar as barreiras postas no caminho.

Dedico também aos meus alunos, que me capacitaram em cada dia, mostrando, em cada aprendizado, em cada conquista, em cada sorriso, que é possível um ensino de qualidade, fazendo-me apaixonar ainda mais pela área que escolhi profissionalmente e acreditar em minha formação e na educação, como um todo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me dar o sopro da vida e dotar-me de sabedoria e inteligência, para que pudesse concluir mais uma etapa em minha vida.

Agradeço a minha família, meus pais, minha irmã e meu irmão, que deram apoio incondicional, em todos os momentos, me ouvindo quando preciso, tendo paciência nos momentos de agonia, incentivando em cada conquista e me consolando em minhas lágrimas.

Agradeço também ao meu namorado, Fernando, que me socorreu em tantos momentos, ajudando-me, consolando-me em minha angústia, acreditando em mim, respeitando-me e dando-me todo amor necessário para conseguir esta conquista.

As minhas amigas e amigos que fizeram parte deste sonho, por me escutar, por amadurecermos juntos, por cada trabalho, cada sorriso, cada palavra de consolo, de amizade. Minha eterna gratidão a todos, que, com toda certeza, já são inesquecíveis em minha vida.

A professora Ângela e ao 2º ano A, que, a cada dia, fizeram-me enxergar uma educação de qualidade possível. Por toda experiência que tivemos juntos, agradeço imensamente.

Aos meus queridos professores, que, com toda inteligência, transmitiram seus conhecimentos a nós e nos formaram pessoas melhores, que poderão tornar realidade uma educação mais digna às nossas crianças;

Pelos membros de minha banca, Professora Maria Angélica e Mariana, que se dispuseram a participar e a dar suas preciosas contribuições a este trabalho.

Pela minha mestra e amiga, Professora Rosa, que, com toda sua sabedoria e inteligência, fez tornar possível, o que, muitas vezes, parecia impossível, por tudo o que fez, por nos estender sua mão e ouvidos para nos escutar e aconselhar. Quero deixar meu agradecimento incondicional a Profa. Rosa, que ultrapassou os limites de uma orientadora, de uma doutora, mas que, com toda sua simplicidade, se fez pequena como nós, para que, juntas, pudéssemos construir este sonho.

Enfim, a todos que ajudaram e acreditaram no meu sonho, na minha formação, meus agradecimentos. Hoje posso, enfim, dizer, venci mais uma etapa.

Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente quase sem querer, numa espécie de método subliminar. Em meus tempos de criança, era aquela encantação. Lia-se continuamente e avidamente um mundaréu de histórias (e não estórias) principalmente as do Tico-Tico. Mas lia-se corrido, isto é, frase após frase, do princípio ao fim.

Ora, as crianças de hoje não se acostumam a ler corretamente, porque apenas olham as figuras dessas histórias em quadrinhos, cujo “texto” se limita a simples frases interjuntivas e, assim mesmo, muitas vezes, incorretas. No fundo, uma fraseologia de guinchos e uivos, uma sublitteratura de homem das cavernas.

Exagerei? Bem feito! Mas se essas crianças, coitadas, nunca adquirirem o hábito da leitura, como saberão um dia escrever?

Mario Quintana

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar o papel social da leitura, sua importância na construção de conhecimento e na formação de leitores, bem como refletir sobre o ensino da leitura no contexto escolar, com crianças em processo de alfabetização. Para sua realização, foram utilizados, como suporte teórico autores que se dedicam ao estudo da linguagem, da temática da leitura, e dos fenômenos que ocorrem por meio dela no ambiente escolar, em especial os de Bakhtin, Kleiman, Chartier, Foucambert, entre outros. A pesquisa realizou-se a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando-se da pesquisa participante, por meio da qual foi possível a pesquisadora ter o contato direto com o fenômeno observado, para participar e recolher ações dos participantes no seu contexto natural, a partir das suas perspectivas e de seus pontos de vista. Já para coleta e análise dos dados, utilizou-se dos instrumentos do questionário, entrevista e observação participante. Teve como sujeitos uma classe de alfabetização e sua respectiva professora, no ano de 2009. Com a análise dessas informações, pode-se traçar um panorama da leitura no contexto escolar e das práticas pedagógicas que envolvem este objeto. Os resultados do levantamento bibliográfico e da análise dos dados apontam que a leitura é uma prática social e, como tal, tem função social indispensável na sociedade atual. E a escola, sendo um dos maiores instrumentos de contato com o universo letrado, portanto, da leitura, para crianças de meios não letrados, têm papel primordial no desenvolvimento e na formação de leitores que tenham consciência da importância da leitura e perpetuem esta prática no seu cotidiano. Do mesmo modo, os sujeitos participantes da pesquisa, conseguiram atingir um nível avançado de letramento e compreender o papel social da leitura como a sua importância para viver na sociedade, na qual estão inseridos.

Palavras-chaves: Leitura. Letramento. Ensino da Leitura. Função social da leitura. Prática Social.

ABSTRACT

This research aimed at studying the social role of reading, its importance in building knowledge and training of readers, as well as reflect on the teaching of reading in schools, with children in the literacy process. For their achievement, were used as theoretical support authors who are dedicated to the study of language, thematic reading, and phenomena that occur through it in the school environment, especially those of Bakhtin, Kleiman, Chartier, Foucambert, among others . The research was carried out using the approach of qualitative research, using participatory action research, through which the researcher could have direct contact with the observed phenomena, to participate and collect the participants' actions in its natural context, the from their perspective and their views. As for collecting and analyzing data, we used the tools of questionnaire, interview and participant observation. Its subjects a literacy class and their respective teacher, in 2009. By analyzing this information, one can draw a picture of reading in the school environment and teaching practices that surround this object. The results of the literature survey and data analysis suggest that reading is a social practice, and as such has indispensable social function in society today. And the school, one of the greatest instruments of contact with the world of letters, therefore, of reading for children means not literate, have key role in developing and training of readers who are aware of the importance of reading and perpetuate this practice in their daily lives. Similarly, subjects of research, have achieved an advanced level of literacy and understand the social role of reading and its importance to live in society, in which they belong.

Keywords: Reading. Literacy. Teaching Reading. Social function of reading. Social Practice.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Motivos que desenvolvem ou não o gosto pela leitura	57
TABELA 2 - Gêneros textuais lidos pela professora do 2º ano, apontados pelos alunos	59
TABELA 3 - Leituras preferidas das crianças	61
TABELA 4 - Serventia da leitura segundo as crianças	64
TABELA 5 - Utilização da leitura segundo as crianças	66
TABELA 6 - Marcas do aprendizado da leitura	67
TABELA 7 - Concepções da leitura das crianças	68
TABELA 8 - Importância da leitura, segundo as crianças	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA E O PAPEL SOCIAL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	15
2.1 As concepções de linguagem e a enunciação dialógica de Bakhtin	15
2.1.1 Concepções de linguagem	15
2.1.2. A linguagem na perspectiva enunciativa-dialógica bakhtiniana	17
2.2 Notas sobre leitura	21
2.2.1 A leitura na perspectiva sócio-interacional	24
3 A LEITURA COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DO SUJEITO	29
3.1 O papel da escola em relação ao ensino da leitura	29
3.1.1 Prática de leitura no contexto escolar	35
3.1.2 A leitura como prática social	40
4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	45
4.1 A abordagem pesquisa-participante	46
4.2 A escola	47
4.3 Os sujeitos envolvidos	51
4.3.1 As crianças	51
4.3.2 A Professora Colaboradora	52
4.4 Primeiros contatos com a classe pesquisada	53
4.5 Os instrumentos da pesquisa	54
4.6 Procedimentos da análise dos dados	56
5 AULAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DE UM RECORTE	57
5.1 Análise do Questionário aplicado aos alunos	57
5.2 Recortes de interação nas aulas de leitura: uma análise sob a perspectiva do letramento como prática social	72
5.3 Síntese da análise dos dados	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	97

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre a leitura e como essa prática tem grande valia em nossa sociedade. Do mesmo modo, tem se destacado a escola, como sendo um dos lugares mais privilegiados e responsáveis pelo ensino da leitura para as crianças que estão iniciando sua trajetória escolar.

Esse espaço, dito “espaço do saber”, já tratou a leitura e seu ensino de diferentes formas, as quais acabaram por acarretar e deixar conseqüências na vida do sujeito, fora dos muros escolares. Durante décadas, a leitura era tida apenas como mera decodificação de signos lingüísticos, sendo que os exercícios escolares sobre verificação de leitura restringiam-se meramente nas respostas imediatistas e superficiais que se encontravam explicitamente no texto, sem exigir do leitor a compreensão global do objeto lido.

Com o passar do tempo, felizmente, essa realidade modificou-se e a concepção de leitura, de ensino da leitura e de leitor foi tomando outros rumos. No entanto, as marcas daquele ensino continuam em muitas pessoas, que não conseguem construir sentido no que lêem e até no que escrevem; não “enxergam” o papel social da leitura e tampouco as práticas que se realizam por meio dela.

Por isso, a escola, e diretamente os profissionais que atuam no ensino da leitura, devem visar à construção e à formação de leitores, que saibam dos benefícios que a leitura pode trazer na suas vidas, e que entendam a importância do ato de ler para uma sociedade que exige daqueles que pretendem se inserir principalmente, no mercado de trabalho, que tenham as competências mínimas de leitura e escrita e que, adquirindo as capacidades letradas, poderão ter êxito em suas vidas.

Neste viés, a prática da leitura torna-se algo necessário e indispensável na sociedade atual. À escola cabe a responsabilidade de oferecer esse ensino, “formal” e “sistematicamente”, para o aluno, sobretudo para aqueles que vivem em meios menos letrados. Assim sendo, espera-se que, ao concluir sua trajetória escolar, agora com doze anos de ensino, que este saia com as competências básicas de leitura e escrita desenvolvidas. Porém, quando se depara com a realidade, encontra-se um grande número de alunos que não possui comportamento leitor nem escritor,

ou seja, não sabe escrever, ler, interpretar, compreender e contextualizar atividades de leitura às situações sociais nas quais estão inseridos.

Para se tratar da leitura, em determinados momentos, faz-se necessário discorrer também sobre a escrita, embora não como objeto, mas como ferramenta, já que a leitura e a escrita são práticas indissociáveis de um mesmo processo de aprendizagem: o da compreensão e domínio da língua e da linguagem. Portanto, pesquisar sobre a leitura e o seu ensino, não só se deve, como se faz altamente necessário, principalmente, àquelas crianças cujo contato é desfavorecido fora da escola.

Diante desta conjuntura, esta pesquisa pretendeu responder à questão de como a escola deve conceber e praticar a leitura, desde o início do processo de alfabetização, para que se torne um instrumento de formação efetiva de leitores e, portanto, de sujeitos críticos com autonomia para se utilizarem dessa prática, em seu cotidiano, nas diversas situações sociais.

Neste mirante, esta pesquisa alcança relevância não só porque o estudo sobre o ensino e o aprendizado da leitura, sobretudo para o alfabetizador, é um ponto primordial em seu trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que a prática de leitura deve ser diária para alcançar os objetivos dos processos de alfabetização e letramento, mas, e principalmente, porque a competência leitora é muito mais importante ainda fora da escola. A sociedade atual, da forma como está letrada, exige a formação de um sujeito leitor, que conviva com a leitura diariamente. Assim, é de extrema importância que o tema da leitura seja refletido pelos professores constantemente, com vistas a observar como essa prática vem sendo trabalhada com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pois nesses primeiros anos, a leitura deve ser vivenciada com sentido e com a função social, assumindo o *status* de atividade permanente e diária.

Esta pesquisa também se faz necessária, na medida em que esses alunos, quando bem formados nesse nível de ensino, terão a base para se permanecerem leitores, conscientes da importância da leitura para suas vidas, ao longo de sua formação escolar e pessoal, nas interações sociais fora da escola, conforme já aludido nesta introdução.

Embora a importância da leitura na formação do sujeito seja constatada, há uma incongruência teórico-prática, pois grande parte dos educadores possui dificuldade de ensinar leitura e de enfatizar a função social dessa prática, como o de

informar, emocionar, ficar em silêncio, de entreter, o pragmatismo, o memorizar, o de aumentar o grau de letramento e o impacto político, social, cultural e cognitivo desse ato em sua prática cotidiana.

Essa observação foi feita a partir da participação como aluna pesquisadora no projeto *Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*, desenvolvido pelo governo do estado de São Paulo, que consiste na presença do segundo professor na sala de alfabetização, tendo em vista um desenvolvimento mais adequado do processo de alfabetização.

Então, com a observação direta, compreendeu-se mais acuradamente como o processo de ensino de leitura ocorre em sala de aula e de que modos os professores a concebem nos anos iniciais. Por fim, constituiu interesse da pesquisa saber como a concepção de leitura dos professores e o modo de ensiná-la afetam a formação singular dos educandos, no que se refere à leitura como mediadora entre o sujeito e o mundo para melhor caracterizá-lo, organizá-lo, entendê-lo e transformá-lo.

Para tanto, foram estabelecidos como objetivo geral, desta pesquisa, investigar se o letramento escolar relacionado à leitura da classe pesquisada é realizado como prática social, compreendido dentro de uma perspectiva discursiva e relacionado ao contexto social e as práticas culturais. Esse objetivo subsume um outro: o de destacar o papel social da leitura, sua importância na construção de conhecimentos que enriqueçam o universo do leitor e refletir sobre o seu ensino no contexto escolar.

Para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: o primeiro caracteriza-se em averiguar o modo como a leitura é ensinada no cotidiano escolar (em que contexto, situação e quais os pressupostos teóricos distinguidos na prática docente). O segundo, por sua vez, tem por fim, investigar se o letramento escolar relacionado à leitura presente em sala de aula é caracterizado como prática social e quais práticas escolarizadas e sociais de leitura estão presentes no cotidiano da sala pesquisada. E o último, tem como prioridade verificar se o letramento relacionado à leitura, constrói capacidades letradas: de ler além do código escrito e de se apropriar da escrita discursivamente.

Para tanto, o trabalho está dividido em quatro capítulos, organizado em subitens, visando a uma melhor estruturação da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado *“Leitura e o papel social da leitura na formação do sujeito crítico”* está

dividido em duas partes. Uma referente às concepções de linguagem, dando um panorama geral das diferentes correntes existentes da linguagem, dando enfoque na perspectiva enunciativa-dialógica bakhtiniana, tendo como referência os postulados de Bakthin, Koch, Geraldi. A segunda parte do capítulo trata sobre a leitura num contexto global, isto é, apresentando as diversas concepções de leitura, concentrando a atenção na perspectiva adotada neste trabalho, a socio-interacional, baseando-nos em Chartier, Freire, Kleiman, Coracini, Moita Lopes, Abramovich, Manzoni e Martins.

O capítulo dois, *“A leitura como prática constitutiva do sujeito”*, dividiu-se em três partes: a primeira discute o papel da escola com relação ao ensino da leitura, a segunda, a leitura como prática social e a última aborda a prática de leitura no contexto escolar, trazendo, como referencial teórico, as afirmações de Chartier, Jolibert, Foucambert, Freire, Geraldi, Abramovich, Bamberger, Zilberman, Barbosa e Soares, bem como os documentos que alicerçam o ensino da leitura, o RCNEI e o PCN.

No terceiro capítulo, é apresentado o referencial metodológico da pesquisa, juntamente com os sujeitos dela participantes, além dos instrumentos e procedimentos adotados para análise dos dados.

Finalmente, o capítulo quatro, *“Aulas de leitura e interpretação de texto: Análise de um recorte”*, visou apontar ao leitor deste trabalho situações de leitura ocorridas no cotidiano escolar, e a análise destas respaldada no referencial teórico, na observação participante, na entrevista feita com a professora colaboradora e no questionário aplicado aos alunos.

2 LEITURA E O PAPEL SOCIAL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Este capítulo trata sobre as diferentes concepções de linguagem, que existiram no decorrer dos tempos até a perspectiva de Bakhtin, estudada com mais ênfase durante este trabalho. Também é abordada a leitura em suas diferentes concepções, destacando a perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem, a fim de introduzir o real objeto de estudo.

2.1 As concepções de linguagem e a enunciação dialógica de Bakhtin

Em nossa sociedade, a linguagem exerce papel primordial, pois é por meio dela que o homem consegue se comunicar, interagir socialmente, passar informações, adquirir conhecimentos, entre outras inúmeras ações.

Nesta seção, são apresentadas três concepções de linguagem e sua relação com o ensino de leitura na escola.

2.1.1 Concepções de linguagem

A linguagem foi utilizada pela humanidade desde sempre, por isso ela é estudada há muitos anos, por diversos estudiosos, como Saussure (1916), Humboldt (1949), Meillet (1926), Jakobson (1956), Bloomfield (1933), Lyons (1963), Barthes (1988), Leroy (1967), Bakhtin (1988), para citar apenas alguns, que traçaram uma linha histórica sobre esse objeto tão necessário no nosso cotidiano. Como Bakhtin (1988, p.9) cita, “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”. Desta forma, ela já foi vista como representação do pensamento, como instrumento de comunicação (código), chegando, enfim, a ser considerada como forma de interação social.

A primeira concepção da linguagem foi considerada por Bakhtin como subjetivismo idealista, que prevaleceu desde a civilização grega até o final do século XIX. Esta via a linguagem apenas como forma de transmitir o pensamento; a função da língua era a de representar, ou seja, refletir o pensamento do sujeito e seu conhecimento de mundo, como espelho da realidade, só considerando o “eu” que

fala. Desse modo, descartava-se quem iria receber a mensagem. Para os que assim concebiam a linguagem, as palavras pré-existiam às coisas e, desta maneira, a língua não caracterizava o mundo.

Com o passar do tempo e a contribuição de novos estudos, Saussure (1916) refere-se à linguagem como um código, sendo sua principal função a de transmissão de informações. Nessa concepção, a língua apresenta-se como um sistema de normas rígidas e imutáveis, que apenas considera o significado dela própria, a estrutura na qual ela é composta e as suas normas fixas, em que é pautada, como se esta fosse um produto acabado. Assim, o foco, nessa concepção, está voltado para sua estrutura, suas normas, ou seja, não leva em conta, o papel do “eu” que fala e do “outro” a quem se fala para que este, por sua vez, pudesse ter uma atitude frente à mensagem. Desta forma, a língua é caracterizada pela própria língua.

O mesmo ocorre com a leitura que, vista por esta perspectiva, é meramente a decifração dos códigos lingüísticos. Então, se assim for, aquele que lê apenas une as partes da língua, da menor (fonema grafema) para a maior (frase), obedecendo às regras gramaticais e as normas da língua, sem interpretar o que lê e, portanto, sem construir sentido. Esse tipo de “leitor” é considerado alfabetizado, mas não letrado, conforme Soares (2009).

Observando por este ângulo, esta teoria, tanto na fala, como na leitura, desconsidera os sujeitos, a interação propriamente dita, cortando o vínculo com a própria vida, onde acontecem as interações sociais. Para os adeptos à concepção da língua como um código, os contextos e as palavras que surgem dentro da fala estão sempre no mesmo e único plano. Acreditam, ainda, que a língua é como um produto acabado, transmitido de geração em geração e esquecem-se que a comunicação verbal é um processo evolutivo contínuo e que a língua é algo inseparável deste fluxo, avançando, reformulando-se e ganhando novas formas juntamente com a evolução desse processo.

A essa concepção de linguagem Bakhtin chama de objetivismo abstrato. Sobre isso o autor russo traz um questionamento: interroga se, realmente, o objetivismo abstrato conseguiu mostrar o modo de existência da língua na consciência lingüística subjetiva do locutor. Assim, ressalta que

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (BAKHTIN, 1988, p. 92)

Chega-se, então, a terceira acepção de linguagem, aquela proposta por Bakhtin, com uma perspectiva sócio-interacionista, que não nega totalmente os postulados anteriores, mas os integra nessa sua perspectiva. Esse autor apresenta, a partir dessa concepção, uma nova visão da linguagem, na qual a língua não está pronta e acabada em seu sistema, mas se constitui constantemente por meio do uso do locutor. Ao constituir a língua pelo seu uso, o sujeito se constitui também. Desse modo, nessa concepção, o foco está nos sujeitos, aquele que usa da língua (falante/ escritor) para comunicar-se com o outro (ouvinte/ leitor). Quanto a isso, afirma que

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. (BAKHTIN, 1988, p.93)

Assim, para Bakhtin, os atos de comunicação se dão na interação do sujeito que fala/escreve com o outro que ouve e lê, que terá um comportamento responsivo, alimentando as interações verbais.

2.1.2. A linguagem na perspectiva enunciativa-dialógica bakhtiniana

A teoria da enunciação de Bakhtin tem como principal objeto de estudo a interação entre os sujeitos falantes e os diversos momentos onde ocorre esta comunicação, isto é, os eventos reais de enunciação.

Nas palavras de Bakhtin (1988, p. 112),

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

Portanto, podemos afirmar que a enunciação é um produto da interação social. O autor continua dizendo que

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. (1988, p. 113)

Assim sendo, é por meio da palavra que se constitui o enunciado, que é utilizado em todas as esferas da atividade humana. Porém, cada esfera caracteriza-se por seu próprio tipo de enunciado. A esses tipos relativamente estáveis de enunciado Bakhtin chama de *gêneros do discurso*. Para ele,

Todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* [...] à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc. (BAKHTIN, 2000, p. 280)

De acordo com o mesmo autor, “a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança.” (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Os gêneros são caracterizados por elementos que os constituem e que se diferenciam por diversos aspectos, tais como: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Por conteúdo temático, entende-se o que pode ser veiculado/dito por um determinado gênero. Quanto ao estilo, trata-se da relação entre o falante/escritor

e o ouvinte/leitor, a influência deste sobre o enunciado, as escolhas lexicais, sintáticas (gramaticais), o grau de formalidade e informalidade. Finalmente, a construção composicional refere-se às unidades constitutivas do enunciado e a organização dessas partes.

Os enunciados apresentam-se, então, para os falantes, por meio dos gêneros do discurso, os quais são usados a todo o momento, no processo de comunicação. Segundo Bakhtin (2000, p. 301), “[...] utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

Desta forma, torna-se necessário o domínio dos gêneros discursivos que circulam socialmente, pois, a partir destes pode-se refletir, com mais agilidade, sobre o ato de comunicação verbal, e o intuito discursivo que, livremente, se realiza nas trocas verbais.

Portanto, devemos considerar o enunciado como um todo e o contexto em que este foi produzido. Sua significação está na realidade efetiva das condições reais de comunicação verbal. Devido a isto, a palavra não é entendida apenas como palavra da língua, mas também quanto à atitude que se adota ao se deparar com ela, ou seja: uma atitude responsiva ativa, se se concorda, se se discorda, a ação que provoca, etc.

Sendo assim, os gêneros do discurso estão presentes em todo tipo de enunciado, independente da esfera a qual pertencem, porém, com características distintas de uma esfera para a outra. Deste modo, o ser humano utiliza-os conforme sua necessidade, e os modifica dependendo da época e do contexto no qual será empregado.

Bakhtin salienta que todo discurso encadeia uma atitude responsiva ativa dos interlocutores, daquele que fala e, principalmente, do que ouve. Segundo ele, essa atitude do ouvinte está em constante elaboração durante todo o processo de audição e de compreensão, desde o início da comunicação. Sobre isso, afirma:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Tendo a interação verbal entre locutor e interlocutor como o foco de seus estudos sobre a língua, o autor russo estabelece, então, uma relação entre esta (oração) e o contexto de uso (contexto transverbal). Assim, para ele,

[...] a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. (2000, p. 296)

Deste modo, toda palavra ou enunciado só pode ser entendido e compreendido a partir do contexto e da situação em que foi dito, apresentado ou vivenciado, pois “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95). Assim, o enunciado não pode ser entendido de forma individualista, tendo por base unicamente a sua estrutura gramatical. Sua essência está na natureza social da qual ele faz parte.

Por isso, não podemos trabalhar com a palavra isolada, somente considerando seu aspecto gramatical, sua função como unidade da língua, ou seu significado. Como cita Bakhtin (1988, p. 106), “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Para este autor,

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2000, p. 294)

De acordo com Bakhtin, todo enunciado tem como referência um outro enunciado, lembranças e ecos que estão vinculados a enunciados anteriores de uma determinada esfera de comunicação verbal. Logo, quando o sujeito fala e se comunica traz à tona diversos aspectos, sejam estes sentimentais, intelectuais,

cognitivos, psicológicos, sociais, etc., dependendo da situação em que o enunciado está sendo realizado.

Na esteira de Bakhtin, Koch (1997), em um de seus estudos, apresenta a linguagem como atividade, como forma de ação. Sobre isto, a autora destaca que

[...] a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriores inexistentes. (1997, p.10)

Koch (1997) afirma, ainda, que a enunciação é um evento único que não pode ser repetido duas ou mais vezes, pois as condições em que o enunciado foi produzido (o tempo, lugar, os papéis que os interlocutores representam, as relações sociais, os objetivos na interlocução) são partes constitutivas do sentido do enunciado. Portanto, de acordo com essa autora, será a enunciação que irá determinar a que título àquilo que se diz é dito.

A enunciação como produto da interação social permite que seu usuário utilize-se dos diferentes gêneros do discurso para se comunicar, para interagir com o outro. Daí este trabalho estar fundamentado na terceira concepção de linguagem, já que seu objeto são as práticas sociais de leitura. Assim, pergunta-se, então, onde a leitura entra na discussão das concepções de linguagem e qual seu papel na interação social e verbal para o indivíduo? Os próximos tópicos discutirão alguns aspectos desse questionamento, abordando a leitura em uma perspectiva sócio-interacionista, relacionando os postulados de Bakhtin sobre a concepção de linguagem como forma de interação social com o papel da leitura na relação indivíduo/texto/contexto-sócio-histórico-cultural.

2.2 Notas sobre leitura

Quando o assunto é leitura, depara-se com um grande universo de opiniões, conceitos, estudos, enfim, diferentes formas de concebê-la e fazê-la. O conceito de leitura, dependendo da perspectiva teórica, abrange uma gama de significados, dos mais variados e particulares possíveis.

Produz-se leitura em todos os lugares, em todas as situações e a todo o momento. A leitura é considerada uma prática porque todo sujeito, em maior ou menor grau, a pratica e a exerce em várias situações cotidianas. Até mesmo aqueles que não leem convencionalmente realizam leituras em seu sentido amplo, pois leem imagens, atitudes, gestos, palavras ditas e situações.

Nesta perspectiva, a leitura torna-se uma prática necessária e indispensável em nossa realidade social. Aqueles que têm o privilégio de ter um contato direto com ela, terão um desempenho diferente daqueles que a usam sem que tenha função social.

Tudo o que se lê está envolvido em um contexto social, seja ele o do produtor ou o do interlocutor, pois ambos são sujeitos sócio-históricos. Desta forma, o signo contextualizado é carregado de significados diferentes para cada um dos participantes deste processo.

Diante das inúmeras concepções de leitura, Martins (1994), destaca e sintetiza o modo de ler em duas grandes correntes. Na primeira, a leitura é tida como um processo de “[...] decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condicionamento estímulo/resposta; (perspectiva – skinneriana);” (MARTINS, 1994, p.31). Nesse ponto de vista, o aprendizado é tido como um subproduto ou um resultado do método instrucional, os métodos utilizados para alfabetizar as crianças e, conseqüentemente, a forma como elas iniciam sua vida leitora é superficial, partindo do pré-suposto que antes a criança não havia vivenciado nenhum evento de leitura, que vinha vazia para escola e que o responsável por fazê-la aprender a escrever e a ler, é unicamente a figura do professor.

A segunda corrente concebe a leitura como,

[...] processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo – sociológica);” (MARTINS, 1994, p.31).

Nessa perspectiva, ler já não é somente como decodificar signos, ultrapassa esses limites. Atualmente, seu significado se traduz em uma imensidade de formas de realizá-la, como através de figuras, quadros, leitura de um olhar, de um gesto, de

palavras ditas, enfim, ela abrange todo universo no qual a pessoa está inserida, pois a todo o momento estamos praticando-a em seus diversos sentidos.

Este trabalho adota a segunda concepção defendida por Martins, que também entende a leitura como um espaço dialógico, como processo de interação social e discursivo, onde o ponto central está nas práticas sociais realizadas por meio dela. Martins (1994) acrescenta ainda que, “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (1994, p. 31). Desta forma, não é negado que é preciso, na leitura, o recurso da decodificação dos signos lingüísticos e das regras gramaticais que compõem o sistema lingüístico de que serve o texto, porém, como afirma Freire (1997, p. 11), “[...] a compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]”. Assim sendo, o ato de ler supõe sempre um processo de contextualização por parte do leitor, como também processos de inferência a partir do conhecimento e dos esquemas já construídos por ele.

Sobre a leitura e o ato de ler, Abramovich complementa:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens...Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível...E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1989, p.14)

Sendo assim, todos os interlocutores, quem diz ou escreve e quem lê e interpreta, são co-produtores na construção do sentido do texto ou do que está sendo lido.

Manzoni (2008, p. 77), destaca ainda que

Ler é produzir e interpretar a realidade; é, portanto, uma atividade do pensamento. Nesse sentido, ler implica um exercício intenso de abstração, de libertação do empírico, do senso comum. Dessa forma, a leitura, conseqüentemente, ocorre quando o leitor opera mentalmente sobre o texto realizando projeções (interpretações). Em outras palavras, o leitor capta o visual, o concreto, a materialidade lingüística, e interpreta as informações a partir de seu contexto.

Tendo por base este pensamento, é possível afirmar que o leitor, assim como Freire (1997) ressalta, faz a leitura do mundo e não somente da palavra, pois esta, por sua vez, está carregada de um contexto, tendo, por meio dela, a possibilidade de

“escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, de “transformá-lo”, através da prática social consciente, ou seja, por meio do uso social cotidiano da leitura.

No segundo capítulo deste trabalho, é discutido, baseado na concepção adotada e nos apontamentos feitos até o presente momento, como a leitura é abordada na escola e nela trabalhada visando à constituição do sujeito crítico, que saiba utilizá-la nas diversas práticas sociais.

2.2.1 A leitura na perspectiva sócio-interacional

O ato de ler é uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. Quando se lê, exercita-se a mente e, conseqüentemente, se está adquirindo conhecimentos, informações, aprendendo novas palavras, etc. Por isso mesmo, a leitura é considerada um processo complexo, no qual leitor e escritor interagem dinamicamente por meio do texto, tendo como base o contexto de produção verbal. Sobre essa interação, Bakhtin (1988, p.123) tem a esclarecer que

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Da mesma forma como acontece com a linguagem oral, face-a-face, isto é, a palavra dita, na leitura, também tem-se a fala, só que sob a forma impressa, conforme o pensamento de Bakhtin expresso no excerto acima. Sob esse ponto de vista, o sujeito transfere para a folha de papel, tudo o que pensa, idealiza, conhece, anseia. Portanto, quando Bakhtin destaca que o livro, ou seja, a leitura é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, sejam elas, anteriores ao que foi escrito ou lido, posteriores a fala do autor e do leitor, ou imediatas, que se dão no momento exato da leitura e da escrita. Essas discussões, presentes no decorrer desse

processo, fazem os sujeitos ir além das palavras que ali estão escritas e fixadas, não se limitando a esvaziar o texto com sua estrutura, mas ultrapassando esse aspecto, pois o leitor consegue inferir no mesmo, com seu modo de pensar, agir e ver o mundo que está em sua volta, podendo ser criticado, experienciado, vivido, depois de muitos anos onde aquela “fala impressa”, foi escrita e dita.

Ocorre, então, que se tem, na leitura, um dos principais meios de comunicação entre os seres humanos; um elemento de construção de conhecimento e um modo de interação social. Kleiman (1997, p. 65) aponta que “a linguagem já foi caracterizada como ‘instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros’. Não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através do seu texto” (grifos da autora). Essa autora afirma, ainda, que, como o homem se comunica por meio de textos, a atividade de leitura é posta como uma interação à distância, dos sujeitos participantes deste processo, o leitor e o autor do texto. Por isto mesmo, a ação do leitor é “[...] caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.” (idem).

Diante das discussões realizadas até o momento, é perceptível que, de acordo com a postura em relação à concepção de linguagem e leitura que o indivíduo adota, o sujeito terá e formará sua prática, perante a sociedade. Conforme a concepção que se tem de leitura, sua prática pode ser vista apenas como decodificação das palavras, ou com uma visão estruturalista e mecanicista, em cujo processo o sentido da leitura está arraigado às palavras e às frases, assim estando diretamente dependente da forma, tendo o leitor como mero decodificador.

Coracini (1995) afirma que, se ao leitor caberia a tarefa de decodificar, tal tarefa reduzi-lo-ia a um reconhecedor dos itens lingüísticos que já são conhecidos e um “des-cobridor” (tirar as cobertas) dos significados dos que ainda não conhece. A autora aponta ainda que,

Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o **receptáculo** de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. (1995, p.14)

Sobre a relação leitor e texto, a autora esclarece que

[...] compreendemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habilita o sujeito e que determina o seu dizer. (1995, p. 16)

Se se concebe o texto como um receptáculo do sentido, a leitura estará limitada a um espaço pequeno e reservado do grande universo no qual ela representa e está inserida. Segundo essa perspectiva, então, o texto, como destaca Coracini (1995, p.17), seria “[...] o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social”.

Para Kleiman (1989, p.33), “[...] na leitura se estabelece uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável”. Ou seja, a leitura, por ser, em sua natureza, um processo dinâmico, por isto mesmo, compreensível aos que estão praticando, deve não somente ser considerada como um ato cognitivo, no qual a estrutura, as regras e normas gramaticais estão em primeiro plano, mas um ato social. Como destaca Kleiman (1997, p.10):

Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considera-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A autora relata também que,

De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (1997, p. 10)

A prática da leitura envolve, portanto, as suas estruturas e normas nas quais a língua é pautada, porém, estas não são tidas como um fim, e sim como um complemento para a compreensão da leitura. Todo o tipo existente de significante que se possa ler, desde um romance, até mesmo, como Kleiman destaca, uma obra de arte, que não é composta por palavras, será, pela leitura que se tem do mundo, que se realizarão as leituras desses significantes nos diversos contextos.

Moita Lopes (1996, p.142) afirma que ler é

[...] saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio - histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social.

Na perspectiva desse autor, quando se pratica leitura se está interagindo automaticamente com a sociedade, com o outro, estando este presente ou não. Assim, pratica-se leitura num processo de interação entre leitor e escritor, pois “[...] o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e escritor, através do texto” (MOITA LOPES, 1996, p.149).

Kleiman (1997) acrescenta que a compreensão do texto se dá através de um processo, que

[...] se caracteriza pela utilização de um conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (1997, p.13)

A autora destaca ainda que,

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer o significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explica tudo o que seria possível explicar. (1997, p.27)

Daí a importância do trabalho com textos, pois estes se apresentam como a forma mais apropriada para se compreender a estrutura global da leitura no contexto social. A autora citada (1989, p. 152) descreve com exatidão o que seria trabalhar o ensino da leitura, tendo por base a perspectiva sócio-interacionista:

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão, é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo. É ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência [...]

Desta forma, o ato de ensinar a ler não se limita a ensinar apenas o aspecto estrutural e as normas da língua, mas vai além e trabalha com a leitura nas diferentes formas que a encontramos em nosso cotidiano, proporcionando, ao aluno, encontrar sentido no que está lendo. Sendo assim, a teoria que se identifica como aquela que mais se aproxima desse universo é a teoria sócio-interacionista, que considera a leitura do ponto de vista discursivo, como um processo por meio do qual os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor), dialogam entre si durante a prática da leitura, já que ambos são sujeitos sócio-históricos determinados e ideologicamente constituídos, pois o que constitui e determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e do outro e, até mesmo a própria configuração do sentido, é o momento sócio-histórico no qual estão inseridos.

Coracini filia-se à concepção discursiva da leitura, concebendo-a como, atividade social e processo discursivo; Kleiman filia-se à concepção interacionista, concebendo a leitura como prática social. A pedagogia do letramento, que é a que se defende neste trabalho, engloba a interacionista e a discursiva. Portanto, quando se refere ao ensino de leitura, pode-se destacar todos esses aspectos apresentados anteriormente, para que se tenha resultados satisfatórios. E resultado, nesse caso, significa formar leitores competentes que consigam interpretar o que leem.

O ensino da leitura e qual seu papel dentro da escola é abordado no próximo capítulo.

3 A LEITURA COMO PRÁTICA CONSTITUTIVA DO SUJEITO

Este capítulo aborda o real objeto de estudo desta pesquisa, a leitura, com enfoque na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Tendo por base as discussões estabelecidas até o presente momento, o propósito é o de discorrer sobre como a leitura é proposta nos documentos que se baseiam o processo de seu ensino-aprendizagem, RCNEI e PCNs, e como se dá o ensino da leitura no ambiente escolar, bem como, definir a leitura como prática social e abordar as ações sociais cotidianas ligadas a essa prática.

3.1 O papel da escola em relação ao ensino da leitura

Um dos principais meios de se entrar em contato com a leitura é a escola. Por seu intermédio, consegue-se, “formalmente”, aprender o que é, como fazê-la e saber sobre qual sua funcionalidade na sociedade contemporânea.

Em outras palavras, é por meio da organização da escola que se pode ter acesso ao meio letrado, ao aprendizado da leitura, já que a escola exerce e tem um “poder” para com a criança, tanto no sentido do domínio do funcionamento dos grupos a que ela participa e está inserida, quanto na condução do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola desempenha um papel difícil na mediação voltada para o uso da leitura, muitas vezes, descoberta somente na sala de aula, no entanto, vivenciada e tornada real fora dela.

No caminho percorrido pela escola, quanto ao ensino de leitura, como observa Chartier (1996), os empregos mais comuns dos manuais de leitura, desde o início do século, abrangem desde de se limitar à mera decodificação e junção de letras, sílabas e palavras, até se chegar ao texto. Uma de suas funções era também muito associada à memória e a uma compreensão superficial do que estava sendo lido. Deste modo, o seu ensino consistia em mandar ler e reler, trabalhando no coletivo, e sem pressa, trechos considerados os mais importantes, em voz alta ou com os olhos, para que houvesse sua interpretação. Essas narrativas breves, durante muitos anos, foram usadas como guias e materiais para as redações, leituras que exigiam grande esforço, acabando por serem lentas, breves, exaustivas e oralizadas. Estas se referiam a textos sempre de estruturas homogêneas, sem que

o aluno pudesse ver e entender que a leitura era um ato maior e que esta ultrapassa, exorbitantemente, a capacidade de decifrar. E como prática social, em todos os momentos, esta é exercida.

Foucambert (1994) destaca que:

Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito [...] Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (1994, p. 5)

Por isso, concebê-la e ensiná-la de forma simplista implica diretamente como este aluno passará a vivenciá-la no decorrer de sua vida. Sobre esta relação intrínseca da escola com a leitura, Zilberman (1988) aponta que:

As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita a segunda. Concebendo-se a alfabetização como direito do homem, o que justifica sua franca expansão entre os diferentes povos e civilizações do planeta, ela não se concretiza sem o concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia.

A universalização do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem preferencialmente por intermédio do alfabeto. (1988, p.11)

Diante disso, é fato que todos são aptos ao aprendizado da leitura, desde o início do processo de alfabetização. No entanto, a escola, sendo a entidade que recebe a incumbência de alfabetizar, e isto pressupõe o ensino da escrita e da leitura, ainda hoje interpreta esse papel de um modo mecânico e estável. Essa interpretação é fruto de um ponto de vista, em relação a esse ensino, como se, simplesmente, ela tivesse que dotar as crianças de um instrumental necessário para tal tarefa e automatizar seu uso por meio de atividades e exercícios que, no início da escolarização, até ocupam os alunos, porém, dificilmente, os constituirá escritores e leitores competentes.

A partir desse contexto, Foucambert (1994, p. 10) ressalva que “[...] a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor de textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”. O posicionamento de Foucambert corrobora o que já foi apontado no capítulo anterior, que é a definição dos gêneros textuais, que circulam socialmente como objeto de

ensino da leitura e da escrita, desde o momento que o aluno está na alfabetização, pois estes, segundo Bakhtin (2000), abrangem todas as esferas da atividade humana. Assim, o autor complementa, ainda, que toda obra que lemos,

[...] visa uma resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre emulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições de comunicação verbal de uma dada esfera cultural. (BAKHTIN, p. 298)

O trabalho com os diferentes gêneros, na escola, propicia ao aluno experienciar as diversas modalidades existentes na linguagem oral e escrita, sem uma leitura que se esgota no conteúdo, como a que, muitas vezes, se encontra no ambiente escolar. Sobre isso Barbosa (2009, p.36) elucida:

A apreensão do sentido em leitura exercitada na escola, espaço institucionalizado, frequentemente guarda o entendimento de que o texto em foco contém um norte, um sentido a ser encontrado. Dessa forma, o interagir do leitor com o texto – à medida que pressupõe a existência de normas a serem desvendadas via leitura – fica limitada e, também, a sua capacidade de organizar-se como leitor crítico.

É por a escola tratar a leitura dessa forma, ou seja, limitada, sempre usando-a com o pretexto de, ou em função do ensino de algo, que o aluno também limita tanto a si mesmo, como sua leitura, a fazer somente o que propõe o professor em uma atividade, como os fundamentos de gramática, exercícios repetitivos, etc. Quando o ensino paralisa-se nisto, o aluno fica na superficialidade da leitura, na junção das sílabas, das palavras e, mais adiante, do texto, buscando apenas informações explícitas, que são automáticas e estão plenamente visíveis quando se lê algo.

Foucambert (1994, p. 31) afirma que,

[...] aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o 'conhecido' para reduzir o 'desconhecido'. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse conhecido.
Para aprender a ler, então, é preciso desenvolver uma atividade léxica, praticando atos de leitura.

Isso significa que cabe à escola proporcionar aos que fazem parte de sua comunidade, atos de leitura, isto é, ler e, gradativamente, aumentar o número de leituras realizadas em sala de aula, levando os alunos a vivenciarem as mais diversas situações de leitura, para que saibam utilizá-la socialmente e culturalmente de forma correta e adequada, criando assim, significação no seu ensino. Ser leitor, portanto, segundo Foucambert (1994, p. 31), é

[...] estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso [...]

Nesse mirante, a leitura torna-se a grande dificuldade da escola, que considera o aluno leitor, quando este faz apenas a leitura de alguns textos ou realiza atividades mecânicas e sistemáticas propostas pelo professor. No entanto, este apenas se alfabetizou superficialmente, ou seja, aprendeu a escrever e a ler os signos lingüísticos, pois ele ainda não consegue, como Foucambert (1994) apresenta, ter uma atividade contínua de leitura, atribuir significado ao que leu, nem fazer inferências, ligações a leituras passadas ou nas que estão sendo realizadas no presente momento. Deste modo, acaba por não atingir o grande objetivo da leitura: a compreensão do que está sendo lido.

Considerando os apontamentos, Chartier (1996) caracteriza a leitura, como sendo uma atividade escolar, cuja finalidade própria é a compreensão. Por este motivo, o trabalho sobre a compreensão da escrita deve começar mesmo quando o obstáculo do código lingüístico não foi transposto, pois é preciso prosseguir durante sua aprendizagem e ir para além dela.

Segundo a mesma autora,

Uma atividade intitulada “leitura”, sejam quais forem suas realizações (leitura silenciosa ou oralizada, leitura em ateliê ou individual, reconstituição de um texto – puzzle ou respostas e perguntas, leitura expressiva ou resumida, etc.), sempre tem por objetivo (levar a) compreender (melhor) o texto, evidenciando alguns de seus aspectos (suas informações, sua estrutura, sua língua, sua coerência, sua dramatização, etc.). (CHARTIER, 1996, p. 117)

A leitura, por conseguinte, deve ser realizada em sala de aula das mais diversas formas e maneiras, utilizando-se dos inúmeros gêneros textuais, para que o

aluno, principal sujeito do aprendizado, possa chegar à compreensão dos diversos tipos de textos. Assim, o aluno compreenderá não só textos pedagógicos, que têm a funcionalidade de levá-lo a aprender algo, mas os textos que fazem parte do seu cotidiano e do mundo que o cerca. O trabalho com os gêneros textuais de contextos sociais diversos é fundamental, para que o aluno, em suas práticas sociais cotidianas, saiba utilizar do conhecimento produzido por esse trabalho e possa compreender e produzir os mais diversos gêneros discursivos nas mais diversas situações comunicativas, das mais diversas esferas da comunicação humana. Dessa forma, esse aluno não ficará limitado a ler apenas textos simples, histórias curtas, ou leituras que estão presentes no ambiente escolar. Contudo, a escola não pode descuidar-se da leitura de autores representativos da literatura. Formar o leitor literário é também uma função primordial da escola.

De acordo com Chartier (1996, p. 114):

[...] cada um está limitado ao território das leituras que domina ou que está a ponto de dominar no fim de sua escolaridade, e nunca ninguém será capaz de ler todos os tipos de escritos. Visto que compreender um texto exige muito esforço, o leitor privado de ajuda ou de estímulos exteriores desiste. Em compensação aquele que lê com facilidade “compreende” sem sequer dar-se conta e apropriar-se do texto à sua maneira pode compará-lo a outros textos já lidos e projetar nele suas próprias preocupações, selecionar uma única informação, encontrar material para irritação ou satisfação, etc.

Quando se reduz a leitura escolar a apenas textos que fazem parte desse universo, automaticamente, estreitam-se as opções de leitura existentes e as competências que podem ser adquiridas pelos alunos, como: inferir informações, formular hipóteses sobre o conteúdo, ler com maior fluência, adquirir novas palavras e conhecimentos, compreender o texto e vivenciá-lo, entre outras, as quais são elaboradas, primeiramente, na escola.

Chartier (1996, p. 115) acrescenta que:

Para a criança os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e crianças. Por isso é tão importante multiplicar no período da aula as oportunidades para que as crianças falem sobre as situações de vida, bairro, a família, as relações de vizinhança, o calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares. Por isso também é necessário familiarizá-las com os “mundos de palavras” (canções, contos...) que freqüentemente vêm acompanhados de música e de imagens, como no rádio e na televisão, mas que também podem existir nas palavras sozinhas.

A partir do excerto acima, pode-se dizer que a leitura deve ser introduzida e trabalhada cotidianamente à criança de acordo com suas vivências que constituem o seu universo, além de estar relacionada aos seus interesses correspondentes à fase de desenvolvimento cognitivo e social. Quanto mais abrangente o trabalho com os gêneros textuais, maiores serão as competências e os conhecimentos adquiridos e construídos pelo aluno.

Para a criança, narrar situações vividas por ela e pelas pessoas que estão à sua volta são de extrema importância. Assim como Chartier (1996) evidencia, familiarizá-las com o mundo das letras, das palavras, dos textos, da leitura, fará grande diferença em sua formação, como aluno e como leitor, principalmente, no início do processo de alfabetização, quando a criança está entrando em contato “formal” com a leitura e com o sistema da escrita.

Neste período, o papel do professor de mediador da leitura, que será discutido com mais ênfase nos próximos tópicos, se faz de suma necessidade, e, como mediador desse processo deve, diariamente, levar os alunos a manipular os diversos tipos de leitura, não só sistematicamente, como um pretexto para o ensino da gramática da língua, conforme aludido acima. O texto com esse pretexto impede o trabalho dialógico e discursivo próprio do texto e se fica na superficialidade, no que se refere ao ensino, seja de leitura ou de escrita.

Segundo Abramovich (1989, p.142),

[...] para se estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrar advérbios de modo e mil relevâncias do tipo [...] Estilha-se uma história, não se aprofunda uma idéia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever de um autor [...]

Infelizmente, se o professor trabalhar a leitura dentro da sala de aula como sendo meramente um pretexto para ensinar algo, sem que se aprofunde a leitura, a compreensão da história ou do que foi lido, fazendo relação como contexto sócio-histórico, continuarão saindo alunos das escolas que não veem a leitura como algo importante, essencial e funcional na sociedade em que se vive, pois ela não passará de uma forma conteudista e ineficiente para aprender as disciplinas das escolas. Já se a leitura for tratada tendo por base as práticas sociais exercidas dentro e fora da escola, conseguirá potencialmente formar leitores que sabem e dão a importância e valorização necessária a esse ato no seu cotidiano. Sendo assim, o papel da escola, no ensino da leitura, é o de formar leitores, conscientes da importância da leitura nas

suas práticas sociais e no seu cotidiano, que saibam questionar, responder, preparando o aluno para utilizar a linguagem e a fazer seu uso adequada e potencialmente. Cabe, então, à escola e aos que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem da leitura, esse desafio.

Abramovich (1989, p. 148) delinea o perfil de leitor que a escola deve formar:

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto...Literatura é arte, literatura é prazer...Que a escola encampe esse lado. É apreciar - e isso é saber criticar...
Se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval para vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém...

Considerando, então, todo esse contexto, para tornar os alunos bons leitores, ou seja, para desenvolver neles não só a capacidade de ler, mas também o gosto e o compromisso com a leitura, cabe à escola

[...] mobilizá-los internamente, pois para aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN, 2000, p. 58)

Sob esses aspectos, considera-se que formar leitores é algo que requer condições favoráveis para sua prática, que não se restringe a apenas recursos materiais, mas também a uma organização pedagógica coerente que leve o aluno a adquirir o gosto pela leitura e a formar-se um leitor competente e ciente do “poder” da leitura na sociedade que se encontra.

3.1.1 Prática de leitura no contexto escolar

A escola constitui-se num espaço privilegiado de formação de leitores, e como tal, a leitura precisa se converter em algo habitual e prazeroso. Porém, para que isso aconteça, faz-se necessário proporcionar um rico ambiente leitor ao aluno.

Assim sendo, para que o aluno se torne leitor, as práticas cotidianas dentro do ambiente escolar devem ser permanentes e precisam visar à formação de um sujeito

crítico, que saiba posicionar-se perante a sociedade na qual está inserido, que tenha prazer pela leitura e que saiba utilizá-la nas diversas práticas sociais.

Em tempos remotos, a leitura na escola tinha apenas uma finalidade, o uso didático, seja para ensinar a gramática e as regras da língua, seja para preencher fichas padronizadas ao término da leitura, que restringiam o aluno a uma compreensão literal e linear da narrativa, ou para fixação dos conteúdos. Esta se limitava a ser feita sempre por um adulto (professor), como aponta Geraldi (1991), isto é por um modelo estrito e muitas, naquele momento, inatingível. Esse tipo de leitura, por sua vez, não levava o aluno a refletir sobre o que estava fazendo, apenas automatizava a decodificação de símbolos lingüísticos e afirmava um modelo de leitura individualista, isto é, sem que houvesse uma interação entre os sujeitos (autor/leitor).

No entanto, a escola mudou sua postura perante a isto e passou a ver a leitura e juntamente o texto, o principal objeto para seu aprendizado, não como tendo um sentido único e fixo, mas como esclarece Geraldi (1991, p. 111):

[...] uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes (retome-se o que se disse sobre isso), tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (grifos do autor)

Considerando a singularidade do sujeito-aluno, sendo este leitor e autor de seus textos, o professor já não será único a gerenciar e a ter plenamente o saber. Ele passa a ser, agora, um interlocutor e mediador entre o objeto de estudo, no caso, a leitura, e a aprendizagem que vai ocorrendo permanente e diariamente na sala de aula, para que juntos (aluno/professor/autor/leitor), possam fazer desse espaço, um espaço de produção de sentidos. Porém, para que isso ocorra, o educador necessita

[...] se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade lingüística ouvi-la se se quiser compreender a atividade de produção. (GERALDI, 1991, p. 112 - 113)

Deste modo, o professor precisa estar ciente de sua função pedagógica, assumindo-a com seriedade e inovação, deve ser leitor, um bom leitor, que tenha prazer pela leitura e que ensine a seus alunos o verdadeiro papel da leitura, sua função social e a capacidade de compreender o mundo que o rodeia, pois é isto que lhe dará condições para ser mediador entre a leitura e seu aluno.

Como Bamberger (1991, p. 65) evidencia:

O exemplo e a "imagem" do professor exercem grande influência nos primeiros anos de escola. E se, ao identificar-se com o professor, a criança se identifica com uma pessoa que gosta de ler, o desenvolvimento da sua leitura será favoravelmente influenciado.

E acrescenta:

O desenvolvimento de interesse e hábito permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação. (1991, p. 91)

Sendo assim, sabendo que o professor exerce extrema importância no processo do ensino e aprendizado da leitura, a forma como este concebe a leitura e o posicionamento da escola perante o processo, isto é, se a leitura é apenas vista na perspectiva decodificadora, se é objeto de atribuição de nota pelo professor, e não é vista de um ponto dialógico, influenciará de modo crucial nas escolhas feitas, pelo professor para ensinar e estimular a leitura com seus alunos, os textos, os materiais que são trabalhados em sala, ou até mesmo a exposição à leitura que estes alunos devem ter dos diferentes gêneros, etc.

Sob este aspecto e como já delineado anteriormente, Geraldi (1991), apresenta quatro tipos de finalidades para realização da leitura no contexto escolar. A primeira delas é a "*leitura-busca-de-informações*", na qual o leitor é levado ao texto para ir à busca de uma resposta à pergunta que este tem. Como aludido, "[...] não se buscam informações por nada" (GERALDI, 1991, p. 171), é o querer saber

mais que nos leva a buscar respostas, posicionamentos, propostas, portanto a busca da compreensão é que move este desejo.

Já uma segunda finalidade da leitura é apontada por Geraldi como *“leitura-estudo-do-texto”*. Essa finalidade é assim denominada porque ocorre quando a leitura é feita para escutar o texto, ou seja, não para retirar-lhe uma pergunta prévia e já elaborada, mas para retirar tudo o que este puder fornecer ao leitor, ou que o leitor possa detectar. Nesse tipo de leitura, a palavra do autor vem confrontar-se com as palavras do leitor, isto é, o autor sozinho não produz sentido, por isso requer uma atitude responsiva daquele que está lendo o texto.

A *“leitura-pretexto”* não prevê o uso da leitura do texto nem para escutá-lo, nem para fazer-lhe uma pergunta, mas para que essa sequência linguística seja usada na produção de outras obras, textos, etc. Ou seja, a todo o momento a leitura é usada como pretexto para algo, em qualquer circunstância. Cabe, aqui, explicitar que a expressão *“leitura como pretexto”* não está sendo usada no sentido negativo, com um fim em si mesmo, quando, por exemplo, o professor trabalha o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais. Dessa forma, não leva o aluno a refletir sobre o que está aprendendo, legitimando, assim, um ensino simplista, que, muitas vezes, visa a apenas o estudo das regras normativas e analíticas da estrutura da língua, cabendo só aderir, sem questionamentos. Antes, está sendo usada no sentido positivo da expressão, como um meio de transmissão e construção de conhecimento.

E por último, a *“leitura-de-fruição”*, quando se vai ao texto sem perguntas prévias, ou querendo detalhá-lo, usá-lo, mas sim despojado de todos estes aspectos, mas carregado de história. Esse tipo de leitura, não prevê o imediatismo de respostas ou interpretações, e sim a gratuidade e a constituição do diálogo com os outros, fazendo, assim, também constituir-se por meio dele e pela interação com o outro, estreitando as relações.

Todas essas alternativas de leitura, que não se esgotam, mas, pelo contrário, leva a amplitude de diversos pontos cruciais para a formação do leitor, devem ser exploradas no contexto de sala de aula.

Nos dizeres de Geraldi (1991, p. 175), é

[...] ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como os outros disseram o que disseram (já vimos que na relação interlocutiva tais elementos não se separam em si, embora possamos tematizar ora um aspecto, ora outro, como comprovam as atividades epilingüísticas e metalingüísticas) amplia nossas possibilidades de dizer.

Diante disso, cabe aos participantes desse processo utilizar a leitura em suas diversas finalidades, assim, o aluno terá condições para que sua formação enquanto leitor amplie, como já destacado, os horizontes, tanto de utilização da leitura, como também de constituição do sujeito como ser social.

É por meio desse processo dialógico que todos os envolvidos praticam a leitura, seja ela formal ou informalmente; ela transforma-se em fios do bordado tecido, seja para tecer o mesmo ou um novo bordado. Segundo Geraldi (1991), são as mãos que tecem esse bordado que trazem e traçam novas histórias. Essas mesmas mãos, conclui o autor,

Não são mãos amarradas - se fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não de produção de sentidos; não são livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e do outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. GERALDI (1991, p. 166 - 167)

Que o ambiente escolar possa fornecer aos alunos esses fios e que também os ensine a como utilizá-los. Desta maneira, este vivenciará a leitura como prática, como encontro, como uma forma de conseguir a sua contrapalavra, de formar opiniões, questionamentos, conclusões e poder expô-las, de enxergar que, por meio do diálogo com o outro (seja o professor, o autor ou seu colega de classe), ampliará sua visão de mundo, pois estará aberto a novas escolhas, caminhos, enfim, a novas leituras, que só se tornarão possíveis se esse espaço existir dentro do contexto escolar.

3.1.2 A leitura como prática social

Observa-se que, diante de uma sociedade que prega que as pessoas devem tornar-se autônomas, críticas e que saibam assumir seus papéis perante os outros, a leitura, propriamente dita, cumpre uma importante missão não só construção desse sujeito, mas também a de intermediar as práticas sociais cotidianas que requerem a leitura. Dessa forma, o ensino da leitura ganha um valor muito grande, pois é por meio dele que o sujeito se preparará para o desafio de se inserir nessa sociedade altamente letrada que a prática da leitura é cada vez mais exigida.

Como já fora discutido, neste trabalho, o lugar consagrado, tanto para a formação de leitores, como também para a formação do aluno, enquanto cidadão e ser ativo na sociedade, é a escola. Sendo assim, essa instituição pauta-se em alguns documentos, para que essa formação seja dada de modo plausível e integral, visando à formação de sujeitos que saibam, em suas práticas sociais, aplicar o que lhes foi ensinado na escola.

Desde os primeiros contatos da criança com o universo escolar, há uma proposta de trabalho com a leitura, cujo ensino já está incorporado no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Este, por sua vez, vê a criança como alguém que age ativamente na construção do seu conhecimento e não como apenas receptora passiva de informações. Segundo esse documento, “[...] há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever” (RCNEI, 1998, p. 120).

Em nossa sociedade, a criança, principalmente a que faz parte do meio urbano, está em contato direto com a linguagem escrita e com seus diferentes suportes, ou seja, está em contato com os gêneros que circulam socialmente por meio dos diferentes suportes. Antes mesmo de entrar para a escola, a criança entra em contato com livros, jornais, textos diversos, embalagens, cartazes, entre tantos outros tipos de suportes que permitem as muitas leituras presentes no mundo.

Iniciando-se no conhecimento desses materiais, o interesse da criança por aprender o que tudo aquilo representa passa a instigá-la. De acordo com Ferreiro (1995), esse contato com a escrita faz com que ela comece a pensar e a criar um sistema de representações dos diferentes objetos e atitudes que se relacionam com aquele novo universo, não esperando a permissão do adulto para iniciar sua forma de pensar sobre a escrita e a leitura. No entanto, mesmo criando esse sistema de

representação, não consegue, por si só, alcançar a escrita e a leitura, pois, para aprender a ler e escrever, é necessário que a criança ainda construa um conhecimento de natureza conceitual.

Deste modo, para o RCNEI (1998, p. 122), a criança

Precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza biológica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas.

De acordo com o RCNEI (1998), para a criança que está iniciando sua alfabetização, as etapas que a antecedem são de crucial importância. Por isso, o trabalho com a leitura, na educação infantil, como as leituras feitas pelo professor; os espaços proporcionados para ela se oralizar, para contar e narrar histórias fictícias ou que realmente aconteceram; para folhear livros; lê-los, mesmo que não seja de forma convencional; o acesso também aos diversos tipos de materiais escritos, dos diversos gêneros e seus portadores, fazem com que a criança não fique limitada a leituras pedagógicas, mas amplie para leituras que fazem parte das práticas sociais que, diariamente, ela, seus pais, amigos, professores, etc. exercem.

Quando a criança chega ao ensino fundamental, com os conhecimentos potencializados com um bom trabalho pedagógico, referente ao ensino da leitura na educação infantil, ela terá muito mais facilidade de aprender do que aquela que não teve contato nenhum com a leitura e a escrita durante esse período, já que, a leitura amplia o seu sistema de referências.

Vendo por este ângulo, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), concebem o trabalho com a leitura, nessa etapa, tendo como finalidade

[...] a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (PCN, 2000, p.52)

A leitura deve ser um processo por meio do qual o leitor realiza um trabalho constante e ativo de construção do significado do que está sendo lido, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, o autor, enfim, sobre tudo o que sabe acerca da língua, suas habilidades para fazer previsões sobre o texto, suas estratégias de

leitura, as características do gênero, do portador, etc. Por isso, formar um leitor que saiba realizar esses processos, supõe também formar um leitor competente, supõe formar

[...] alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 2000, p. 54)

Todavia, um leitor com essas características só pode ser constituído mediante a uma prática constante de leitura, não só de textos que, de fato, circulem socialmente e estejam presentes no cotidiano e na cultura do aluno, mas também de textos literários.

O tratamento da escola para com a leitura tem sido, fundamentalmente, como um objeto de ensino, porém, este também deve constituir-se como um objeto de aprendizagem. Isto só se torna possível por meio da leitura da diversidade de textos e combinações feitas entre eles. Essa prática se materializa no trabalho com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, retratando os diferentes “para quês”: resolver um problema pedagógico prático; informar-se; estudar; divertir-se; escrever um texto, ou revisá-lo, são umas das funções e tipos de leituras que se podem realizar na escola.

Por este motivo, a leitura deve ser trabalhada, desde a alfabetização, como uma atividade permanente, fazendo com que o ato de ler torne-se um processo de produção de sentido que deve acontecer em momentos de interação e de reflexão. A leitura proporciona ao aluno sua introdução, simultaneamente, no mundo da escrita e do letramento propiciando-lhe sua atuação, nesse mundo, não somente como leitor, mas como alguém que, por meio da sua comunicação, firma-se como um produtor de discurso e textos que expressa suas idéias, experiências, conhecimentos, sentimentos e emoções.

Assim, para aprender a ler, segundo o PCN (2000, p. 56), é preciso

[...] interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

O professor, portanto, deve fazer da sua sala de aula uma sala de leitura, que tenha diferentes suportes e gêneros textuais, a serem utilizados pelos alunos, tanto em momentos formais de leitura, quando é realizada a leitura com a sala toda, quanto em momentos informais, quando um aluno termina a atividade e escolhe um determinado tipo de texto para ler enquanto aguarda o restante da turma terminar a tarefa. Do mesmo modo, o professor deve organizar situações de leitura livre, nas quais a criança tem a liberdade para escolher uma leitura que seja do seu agrado.

O aluno letrado e, portanto, envolvido com as práticas sociais de leitura, não terá maiores dificuldades em utilizá-la em seu cotidiano como requer a sociedade na qual está inserido. Todavia, torna-se necessário que esse aluno, incorpore uma série de estratégias e conhecimentos, para que realmente seja uma pessoa letrada, um leitor consciente do papel da leitura em sua vida e para que saiba usá-la nas diferentes situações cotidianas.

Como aponta Soares (2004), leitura como prática social é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, é também utilizar a leitura como um meio para sua aprendizagem, por exemplo, quando preciso ler um livro, estudar para uma prova, fazer uma pesquisa, ou um trabalho; porém sem restringir-se somente à escola. É muito mais do que isso, é ir além dos muros da escola; é informar-se através da leitura; ter acesso à informação ou conhecer a opinião dos outros sobre determinado assunto, como pelos jornais, revistas, cartas ao leitor, editoriais, artigos de opinião; é interagir com a imprensa; fazer uso dela; selecionar o que desperta interesse; ou ainda, para pagar uma conta de luz, de água; ver um folheto de mercado para fazer uma lista de compras; uma propaganda; um manual de instruções; guias; uma bula de remédio, ou até mesmo, buscando uma receita para fazer um bolo etc.; É prazer, lazer, como ao lermos uma história que leva o leitor a lugares desconhecidos, que o emociona, que o faz conhecer personagens dos mais variados possíveis e deles se tornar amigos; é emocionar-se com as histórias lidas, ou comunicar-se com quem está longe ou ausente, por uma carta, um e-mail, um bilhete; é usá-la como apoio à memória, como quando tenho que procurar um número numa lista telefônica. Enfim,

[...] é descobrir-se a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser. (SOARES, p.43, 2004)

A leitura, então, deve ser entendida como prática social, como meio de aprendizagem, como acesso à informação, como prazer, etc., e, como prática, nunca deve ser tratada como um fim, mas sim como um meio. Fora da escola, não se lê para aprender, por isso, a leitura é a resposta a um objetivo que o sujeito tem, seja qual for. Seria, então, uma necessidade pessoal, lê-se de diferentes formas, não se decodifica palavra por palavra, nem se responde a perguntas imediatistas, para verificação do entendimento. Leitura é prática e, como prática, é socialmente que se a vive.

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica para a coleta e análise dos dados da pesquisa. O capítulo está dividido em oito subtópicos, sendo os cinco primeiros referentes à caracterização da pesquisa e dos sujeitos envolvidos e pesquisados, e os três últimos, à construção da pesquisa, juntamente com os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta dos dados.

Tendo como base as discussões já apresentadas neste trabalho, este estudo foi feito a partir da abordagem qualitativa. Assim como aponta Lüdke e Menga (1986), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como seu principal instrumento e o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Esta pressupõe que haja um contato direto entre pesquisador e o ambiente ou situação que está sendo alvo de sua investigação, pois o objeto de pesquisa sofre influência do contexto no qual se insere. Por isso, o estudo dá-se por meio de um intensivo trabalho de campo. Segundo as autoras, os dados coletados nesse tipo de pesquisa são predominantemente descritivos, ricos em descrições de pessoas, acontecimentos, situações, transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e documentos, tendo extrema importância para o pesquisador.

A preocupação com o processo da realização da pesquisa qualitativa torna-se muito maior do que o produto em si. Além disso, o pesquisador considera os diferentes pontos de vista dos participantes, sendo que o significado das coisas e da vida dado pelas pessoas são focos de atenção especial do pesquisador.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva. De acordo com Gil (1991), é um trabalho exploratório porque proporciona uma maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou construir hipóteses sobre ele, aprimorando as idéias ou a descoberta de intuições. No caso desta pesquisa, procurou-se explorar como o professor ensina a leitura na sala de aula e esta relaciona-se com as práticas sociais advindas dessa leitura. Ainda segundo esse autor, é uma pesquisa descritiva, pois tem o objetivo de descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Assim sendo, neste trabalho, descreveu-se como a leitura é ensinada no contexto escolar; o letramento escolar relacionado à leitura presente em

sala de aula e as práticas escolarizadas e sociais de leitura presentes no cotidiano da sala pesquisada.

Já do ponto de vista dos procedimentos técnicos, vem a ser uma pesquisa-participante, na qual é possível discutir coletiva e dinamicamente os problemas, decisões, ações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem durante a pesquisa.

4.1 A abordagem pesquisa-participante

Tendo por base os procedimentos técnicos, optou-se por realizar a pesquisa-participante, porque esta visa, segundo Chizzotti (2001, p. 90), “[...] o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos autores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Este tipo de pesquisa pressupõe alguns passos a serem seguidos. Gil (2002) aponta como sendo eles, a descrição do problema, a identificação das causas do problema e a formulação de hipóteses de ação e elaboração de um plano de ação.

Observando cada um desses aspectos, realizou-se em uma escola estadual da rede pública da cidade de Bauru, nos anos de 2009 e 2010, por meio da participação de um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, designado como Projeto *Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*. Esse projeto visa à participação de um universitário, que esteja cursando o curso de licenciatura em Pedagogia ou Letras, para atuar como segundo professor em classes de alfabetização (2º ano do ensino fundamental), tendo em vista uma melhor qualidade do ensino e a aceleração do processo de alfabetização com os alunos das escolas públicas.

O acompanhamento junto com as crianças foi realizado durante o ano letivo de 2009, num período de dez meses, compreendidos de março a dezembro, sendo a observação ocorrida, diariamente, com a classe pesquisada, das 13h às 17h, perfazendo um total de oitocentos e quarenta horas de efetiva participação e observação nas/das situações de ensino da leitura e da escrita, durante todos os meses da pesquisa. Participava de todas as atividades propostas em sala e nas outras aulas, como Educação Física e Artes, minha participação constava em ajudar os alunos em suas dificuldades, orientando-os para que realizassem os exercícios propostos, tirando possíveis dúvidas, lendo histórias, enfim, minhas atitudes eram

relativas ao trabalho da professora, também ajudava na elaboração de algumas aulas e atividades, participando dos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) uma vez por semana. Essa carga horária foi suficiente para que fosse possível relatar situações cotidianas do ensino dessas práticas dentro do espaço escolar, bem como de todos os aspectos que envolvem o processo de alfabetização, oportunidade em que foi feito o atrelamento teoria-prática. Contudo, pelos objetivos desta pesquisa são aqui considerados somente os dados referentes ao ensino da leitura.

Durante o ano de 2010, foram feitas algumas visitas à escola e classe pesquisada, no total de seis, somando trinta horas durante todo o ano. Nessas ocasiões, houve momentos de leitura e várias conversas com os alunos a respeito de como viam a leitura, etapa em que a maioria já estava alfabetizada. Também foi mantido contato com a professora colaboradora (não mais professora dessa classe), para debates e reflexões sobre a metodologia de ensino, o cotidiano na sala de aula e os materiais utilizados no ensino de leitura. Nesse mesmo ano, também foi aplicado um questionário aos alunos, Apêndice B, e foi feita uma entrevista com a professora colaboradora, a fim de coletar dados para a pesquisa.

4.2 A escola

A pesquisa realizou-se em uma escola pública da rede estadual de ensino fundamental-ciclo I, localizada na região periférica da cidade de Bauru. Essa escola atende exclusivamente ao Ensino Fundamental, ciclo I, oferecendo à comunidade local o ensino de 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. No primeiro período, há 12 classes, totalizando 376 alunos, e, no segundo, há 14 classes, no total de 359 alunos. Essas 26 classes somam 735 alunos matriculados. Seu horário de funcionamento é das 06h30 às 18h30.

A grande maioria dos alunos freqüentadores desta instituição é proveniente da classe social média-baixa e baixa, advindos de meios pouco letrados ou mesmo iletrados.

Quanto à organização técnico-administrativa, os funcionários dividem-se em três merendeiras, uma secretária, três agentes de organização escolar efetivos, dois agentes de organização escolar, dois agentes de serviços escolares efetivos, três

agentes de serviços escolares terceirizados, um agente administrativo efetivo e um auxiliar de serviços, totalizando 16 servidores.

O ambiente físico está dividido da seguinte forma:

- quinze salas de aula;
- uma quadra coberta;
- uma sala de informática com 10 computadores;
- um consultório de odontologia;
- uma ampla sala para vídeos, sendo que esta sala também é utilizada para a realização dos HTPCs' (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo);
- uma sala dos professores, com um banheiro feminino;
- uma sala para coordenação;
- duas salas para direção (Diretora e Vice-Diretora);
- uma secretaria;
- pátio e refeitório;
- duas cozinhas (uma delas é utilizada para se fazer a merenda e a outra, para os professores e funcionários, onde funciona a cantina);
- dois banheiros para os alunos (masculino/feminino);
- dois banheiros para funcionários (masculino/feminino);
- uma copa;
- um quiosque (que fica ao lado da quadra);
- uma sala de leitura.

A sala de leitura é aberta a todos os professores, alunos, funcionários e comunidade escolar; possui uma média de 1.500 livros, novos em sua maioria, fornecidos pelo governo estadual e federal. Os livros disponíveis são paradidáticos, literários, revistas diversas, gibis, etc., distribuídos em prateleiras, dispostos em trilhos de cortina e em mesas, para as crianças terem maior acesso.

Semanalmente, há uma frequência de mais de 90% dos alunos à sala de leitura, segundo a responsável pelo espaço. Para esse atendimento, há uma pessoa exclusiva que cuida do serviço referente a esse espaço. Os professores também têm disponível o uso desta sala para as suas aulas, caso necessitem ou queiram fazer alguma atividade com os alunos. Para isso, precisam agendar com a responsável, um horário para utilização desse espaço.

Os equipamentos disponíveis em sala de aula são: lousa, giz, materiais escolares, alfabeto móvel, livros de diversas histórias, vinculados ao Programa *Ler e Escrever*, e enviado pelo governo, armários e alguns jogos. A sala tem um ambiente educativo, com vários trabalhos dos alunos, alfabetos (na parede, com rótulos de produtos e móveis), livros de histórias infantis, revistas e histórias em quadrinhos, cartazes contendo parlendas, trava-línguas, músicas infantis, lista de nomes, entre outros instrumentos.

Uma das dificuldades são as carteiras, que têm um tamanho superior ao dos alunos, no caso do 1º e 2º anos, e a falta de material (como jogos para alfabetização, diversos tipos de papéis, como cartolinas, papel cartão, celofane, etc., para realização de trabalhos, outros tipos de letras, além do alfabeto móvel, entre outros) para as crianças desenvolverem as atividades (de memória, de escrita, de leitura, trabalhos manuais, apresentação de trabalhos, etc.).

Os conteúdos trabalhados com os alunos são articulados com o plano de ensino do ano referente, no caso do 2º ano. As atividades são seguidas a partir do Programa *Ler e Escrever*, utilizando tanto o livro texto, como a coletânea de atividades, uma para cada aluno. No entanto, a professora tem liberdade para complementar as atividades que são propostas na coletânea, trazendo atividades diversas que estejam relacionadas aos conteúdos e à fase na qual a criança se encontra.

Na escola, há disponível para o uso educativo, uma televisão, aparelhos de som, CDs, aparelho de DVD, um projetor e um notebook. Os recursos didáticos são utilizados pelas turmas de acordo com a idade e da disponibilidade dos recursos.

No final do ano de 2009, a escola passou por uma série de reparos; foi construído um quiosque (usado pelos professores, para fazer diversas atividades, entre elas, os momentos de leitura, brincadeiras, etc.). A quadra foi coberta, além da escola, ter sido toda pintada, com cores claras, o que dá uma aparência melhor ao ambiente.

A relação entre a escola e a comunidade é tida como um fator importante para o processo de aprendizagem do aluno. Não há agenda de recados, desta forma, os professores se fazem presentes na vida das famílias de seus alunos, na medida em que os pais buscam por notícias de seus filhos, por meio de bilhetes enviados pelo professor, ou apenas nas reuniões de pais.

A presença da Associação de Pais e Mestres é mínima dentro da escola, ocorre apenas o recolhimento das contribuições financeiras. Apenas nas datas comemorativas recruta-se a presença das famílias, durante as festas. O grêmio estudantil existe, porém, por se tratar de crianças, não há nada bem organizado e estruturado.

O trabalho realizado pela direção e em especial pela coordenação, visa o aprimoramento e à excelência na educação, desenvolvendo um trabalho pedagógico em conjunto com todos os professores, proporcionando-lhes formação continuada. Procura criar uma continuidade e uma ligação nos anos que a criança passará dentro da escola, principalmente na etapa da alfabetização, para que, assim, a criança possa, desde o início do processo, explorar e construir de forma concreta seus conhecimentos.

Os HTPCs são utilizados para discussão dos conteúdos, para avaliar, analisar, observar e orientar o trabalho realizado em sala de aula, além da formação continuada dos docentes. Os projetos realizados na instituição são elaborados pelos professores sob a orientação da professora coordenadora, obedecendo aos conteúdos determinados pelo estado e pelo Programa Estadual *Ler e Escrever*.

Como não se teve acesso ao P.P.P (Projeto Político Pedagógico) da escola, somente ao Plano de Gestão, pois, segundo a direção, este estava em elaboração e adequação das correções feitas pelo Supervisor de Ensino, a análise da instituição, seu histórico e o contexto na qual está inserida, esta descrição ficou muito restrita às informações obtidas por meio dos funcionários e professores da escola. No entanto, por mais que a escola tenha suas dificuldades, a visão geral é que seus alunos têm um bom desempenho, a maior parte de seus professores, por volta de 80%, é bem qualificada, com cursos de formação continuada, especializações e mestrado, além de buscarem sempre, mesmo diante das dificuldades de materiais e recursos financeiros tanto da escola como de seus alunos, realizar trabalhos excelentes, como projetos, apresentações, ou até, no cotidiano da sala de aula, pequenas atitudes e formas de ensinar diversificadas (com jogos, brincadeiras, livros referentes ao assunto estudado, entre outros) que levam o aluno não meramente a acumular conteúdos, mas a refletir sua prática social diária , aumentando seu conhecimento de mundo.

A equipe escolar tratou a pesquisadora com muito respeito e deu-lhe liberdade para que pudesse tirar dúvidas, dar sugestões e participar ativamente do cotidiano escolar.

4.3 Os sujeitos envolvidos

Para a realização desta pesquisa, contei com a colaboração de vinte e oito crianças, pertencentes a esse 2º ano, e da professora titular dessa classe, doravante denominada de professora colaboradora.

4.3.1 As crianças

A classe pesquisada contava com vinte e oito crianças, com idade média de 6 a 7 anos, provenientes de classe social média-baixa, porém, a grande maioria era alunos cujos pais ou responsáveis acompanhavam seu aprendizado, por mais que estes não fossem alfabetizados e oriundos de meios pouco letrados ou iletrados.

A estrutura familiar dessas crianças era formada, em sua maioria, por pai, mãe com dois ou três filhos. Algumas apresentavam arranjos familiares diferenciados: foram criadas por avós ou tias; outras, tinham pais separados, seus responsáveis tinham origem humilde, morando em casas simples e até favelas. No entanto, a maior parte era alfabetizada, com o ensino fundamental – ciclo I e II completo, trabalhava no comércio, mercados, e indústrias; outros eram empregadas domésticas, desempregados ou senhoras do lar.

Em suas casas, a grande maioria dos responsáveis buscava incentivar a leitura com jornais, livrinhos de histórias, etc. Nas reuniões com a professora, também era dialogado o exercício de um ambiente letrado para criança, para que esta pudesse ter contato com o maior número de gêneros, presentes fora da escola. No entanto, nem todas as crianças tinham a oportunidade de vivenciar situações de leitura criadas ou incentivadas em seu ambiente familiar.

A turma na qual aconteceu a execução da pesquisa foi selecionada, inicialmente pela proximidade da escola com a residência da pesquisadora, já a afinidade criada entre os envolvidos durante o tempo em que se executou a pesquisa, foi dando-se pela identificação que tive pelo trabalho realizado pela

professora colaboradora, do mesmo modo, a relação com as crianças se intensificou no decorrer da pesquisa.

É importante destacar que, na sala pesquisada, havia dois alunos autistas, que, no início do ano, tiveram grande dificuldade de adaptação à nova escola, gerando uma série de dificuldades para a professora colaboradora trabalhar com a turma no geral, pois tinham comportamentos que necessitavam de uma maior atenção da educadora. No entanto, com a chegada de mais uma professora, no caso a pesquisadora, foi possível uma divisão de tarefas a qual garantiu uma maior atenção direcionada não só a eles como também aos outros alunos.

Assim, a pesquisadora pôde vivenciar, diariamente, os acontecimentos da sala e do ambiente escolar, bons e ruins, por dois olhares: o primeiro, como graduanda de um curso que forma professores para atuar neste âmbito da educação; o segundo, como sendo professora atuante, mesmo não formada, mas já realizando esse papel, de ensinar, educar, ajudar nas dificuldades, elogiar nas conquistas, e ser respeitada como tal, fazendo toda diferença para a realização desta pesquisa e dos resultados obtidos.

4.3.2 A Professora Colaboradora

A professora colaboradora é formada no Magistério, com especialização em pré-escola. Também se formou em Biologia - licenciatura plena, atuando na área da educação há quase trinta anos. Primeiramente, trabalhou em uma escola como inspetora de alunos e, somente depois de se formar no magistério é que passou a dar aulas para o ensino fundamental, ciclo I. Desses trinta anos, vinte e cinco foram atuando em sala de aula com os alunos, num total de vinte anos com o trabalho exclusivo com as classes de alfabetização.

O contato com a professora deu-se por intermédio do Programa *Ler e Escrever*, no qual esta pesquisadora atuou como segunda professora em sua sala, se mostrando, desde o início, muito aberta a minha colaboração, e colocando-se à disposição para tirar dúvidas, esclarecer os problemas dos alunos e ajudar-me no que fosse preciso.

A observação da sala e do trabalho desenvolvido pela professora, proporcionou a pesquisadora, refletir sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar, principalmente em relação ao ensino de leitura, e como um bom professor

deve se portar diante dos seus alunos e do seu ambiente de serviço, para que por meio da sua prática em sala de aula e das atividades elaboradas e propostas para com os alunos, respeitando cada um como único, vise a excelência do ensino e do seu trabalho. Vivenciando esta realidade, que surgiu o interesse por fazê-los participantes da pesquisa. Conversei com a professora colaboradora sobre a possibilidade de realizar a pesquisa tendo-os como sujeitos e prontamente ela aceitou, colocando-se à disposição para a construção da pesquisa, fornecendo diversos materiais, atividades, e permitindo que participasse ativamente na vivência diária com a turma.

4.4 Primeiros contatos com a classe pesquisada

Ao iniciar o trabalho como segunda professora em classe de alfabetização, pela *Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização* do Governo do Estado de São Paulo, fiquei muito interessada no que diz respeito ao processo como as crianças aprendem a ler e escrever, já que na faculdade, estava cursando uma disciplina relacionada à alfabetização. Então, por isso, havia a preocupação de se ficar atenta a tudo que se passava dentro da sala de aula.

A professora colaboradora já havia conversado com os alunos e explicado sobre a chegada de mais uma professora na sala, e que, assim como ela, os alunos deveriam respeitá-la e considerá-la como sua professora. Devido a isso, os alunos estavam ansiosos pela vinda de outra educadora.

Quando a segunda professora fora apresentada, os alunos a receberam com muito entusiasmo e respeito, assim como a professora colaboradora, que, desde o primeiro momento, deixou claro que como ela, essa segunda professora também deveria ser considerada professora da turma, pois esta iria ajudar aquela, dando opiniões nas atividades, ficando, em alguns momentos, com a maioria da turma, enquanto ela trabalhava com os que tinham dificuldades de escrita e leitura. Ou inverter-se-ia papéis, entre outros aspectos que fazem parte do trabalho diário do professor, como preparar atividades, passar o conteúdo na lousa, ler histórias e os diversos gêneros com os alunos, cantar algumas músicas infantis, etc.

A relação da professora colaboradora com as crianças, era de muito respeito e diálogo, sempre estava preocupada com a opinião dos alunos e procurava diante de todas as atividades, discutir e contextualizá-las para as crianças. A maior

dificuldade encontrada pela professora era a presença de dois alunos autistas, uma menina e um menino, que, no início, demoraram a se adaptar ao novo ambiente. Devido a isso necessitavam de uma atenção maior, não por questões intelectuais, pois as duas crianças eram muito inteligentes, mas sim porque, em alguns momentos, tinham comportamentos agressivos, como se jogar no chão, morder as mãos, bater nos colegas, ou começar a gritar. Como a professora não tinha ninguém que a auxiliasse, teve uma série de dificuldades, como ter que deixar a sala sozinha, ou parar atividades no meio de seu desenvolvimento, etc. Porém, com a chegada da professora pesquisadora, quando foi possível realizar um trabalho em conjunto, conseguiu-se amenizar a situação e dar a atenção adequada a todos.

Entretanto, de um modo geral, a classe era bastante participativa e interessada. Tanto a professora colaboradora como a professora pesquisadora, buscavam sempre ensinar e aprender mais, de forma significativa para os alunos. No decorrer do ano, as relações estreitaram-se, tanto entre pesquisadora/professora colaboradora, pesquisadora/alunos, quanto entre pesquisadora/alunos/professora. Isso fez do trabalho desenvolvido, um trabalho prazeroso e, acima de tudo, dialógico.

4.5 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram, a observação sistemática, o questionário (Apêndice B) e a entrevista com a professora colaboradora, responsável pela classe no ano de 2009, já que durante todo este ano o contato com a turma e com a professora colaboradora pela pesquisadora foi constante, havendo uma grande afinidade e identificação com o trabalho da mesma. A observação sistemática permitiu que a pesquisadora tivesse um contato diário com a classe e a com professora pesquisada, tornando possível uma interação entre pesquisadora / alunos, pesquisadora / professora colaboradora, pesquisadora / alunos / professora colaboradora. Do mesmo modo, foi possível vivenciar situações pertencentes ao ambiente escolar e estar inserida dentro dele sem alterar as reações ou atitudes que ocorrem neste espaço.

O questionário foi elaborado para verificar, no ano posterior (2010) à observação, nesse período com a grande maioria dos alunos já alfabetizados, qual a concepção de leitura que os alunos tinham e como viam a leitura em suas vidas, no

seu cotidiano (seu papel, as práticas sociais exercidas por meio dela, sua importância, etc.). Ou seja, o questionário foi aplicado para se verificar se, dentro do processo de alfabetização e da sua formação quanto leitor, havia percebido esses diversos aspectos que compõem o ensino/aprendizagem da leitura. Das vinte e oito crianças que participaram da pesquisa, somente vinte e três responderam o questionário, o restante, por diversos motivos (transferência de escola, falta no dia), não foi possível que o respondessem. Outro ponto a ser relatado é que nem todas as crianças responderam o questionário inteiro, pois o mesmo era composto por oito perguntas, sendo sete dissertativas e uma objetiva. Devido ao tempo que tinha disponível para terminar a aplicação do questionário, foi necessário que a pesquisadora transcrevesse a fala da criança. Assim, fazia as perguntas e ia transcrevendo no papel o que o aluno oralmente respondia. Isso pode ter ocorrido, talvez pelo fato de a maior parte das perguntas requererem respostas dissertativas, uma vez que, ainda, alguns alunos encontravam dificuldades no momento da escrita, ou, até mesmo, pelo fato de alguns ainda não estarem escrevendo convencionalmente, como ocorreu em um dos casos.

Esse questionário continha as seguintes perguntas:

- 1) Você gosta de ler? Por quê?;
- 2) Sua professora do 2º ano lia textos com vocês na sala de aula? Se sim, diga 3 tipos de textos que a professora lia com vocês;
- 3) Escreva 3 das suas leituras preferidas;
- 4) Para quê serve a leitura?;
- 5) Quando utilizamos a leitura? Dê 5 exemplos;
- 6) O que mais te marcou quando você estava aprendendo ou quando aprendeu a ler?;
- 7) Ler para você é:
 - () Identificar as letras e as palavras escritas
 - () Construir um significado para o texto
 - () Construir um significado para o texto, relacionando este texto lido com os seus conhecimentos e sentimentos;
- 8) Qual é a importância da leitura para sua vida?

Já a entrevista com a professora colaboradora, foi realizada a fim de verificar qual era sua concepção de leitura e como, dentro da sua prática, ensinava a leitura

aos seus alunos, com vistas a formar leitores, que saibam da importância da leitura em nossa sociedade e das práticas que compõem sua utilização.

4.6 Procedimentos da análise dos dados

Os dados obtidos nessa pesquisa serão apresentados através de tabelas e recortes de interação ocorrida na sala de aula, ocorre que para análise, além destes instrumentos, utilizou-se das observações para coleta de dados, da entrevista da professora colaboradora e da participação da pesquisadora nos processos de ensino/aprendizagem.

Para tanto, optou-se em distribuir as respostas do questionário em tabelas que geraram grandes categorias, que enfatizam a intenção da pergunta, e as subcategorias, referentes às respostas dos alunos, como por exemplo, a categoria *“Motivos que desenvolvem ou não o gosto pela leitura”*, que tem por subcategorias, *“legal e divertido; para aprender; leitura como prática social”*, entre outras, para que haja uma melhor visualização dos dados, além deste recurso, fez-se o cruzamento das respostas das crianças com a da entrevista da professora colaboradora, para que assim, fosse possível comparar a prática e a concepção da professora a cerca da leitura, para com a das crianças. Já, na análise dos recortes de interação, foram utilizados trechos de falas, de atividades, de textos e leituras produzidas pelos alunos, permitindo assim, fazer a relação dos dados relativos às práticas escolares e os postulados dos autores discutidos no decorrer deste trabalho.

Os critérios utilizados nas análises foram permeados pelos seguintes apontamentos: *o aluno conhece os usos e funções sociais da leitura; conhece os usos da leitura na cultura escolar; conhece, utiliza e valoriza os modos de produção e de circulação da leitura na sociedade; compreende e lê os mais diversos gêneros textuais previstos para esta etapa da alfabetização; identifica os gêneros textuais; e reconhece a importância social, cultural e intelectual da leitura em sua vida.*

5 AULAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DE UM RECORTE

Este último capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados, além de discutir sobre as dificuldades e possibilidades encontradas no decorrer da pesquisa. Está estruturado em três tópicos, a análise do questionário aplicado com os alunos juntamente com uma inter-relação das respostas da entrevista feita com a professora, logo após, discutiremos alguns recortes do cotidiano da classe e da prática pedagógica da professora colaboradora, encerrando com a síntese dos dados coletados.

5.1 Análise do Questionário aplicado aos alunos

Os dados colhidos pelo questionário são apresentados sob forma de tabelas. Cada questão gerou uma tabela e, abaixo dela consta a descrição e suas respectivas análises.

A primeira tabela reporta-se aos motivos que levaram ou não o aluno a gostar da leitura. Assim, foi possível estabelecer uma relação entre o porquê a criança gosta ou não de ler e as respostas dadas pela professora.

TABELA 1 – Motivos que desenvolvem ou não o gosto pela leitura

Resposta	Nº	%
Legal e divertido	7	30
Muito legal	5	21
Para aprender	5	21
Leitura como prática social	2	8
Ser alguém na vida	1	4
Gostoso	3	13
Gostar de ler histórias	4	17
Não ter paciência	1	4

As respostas obtidas pelos alunos mostraram uma série de modos de conceber a leitura, de ações, de utilidades para ela, de marcas que seu aprendizado deixou em cada uma em sua trajetória escolar.

Na Tabela 1, verificou-se que a maior parte dos alunos gosta de ler, cerca de 96% das crianças que responderam ao questionário afirmaram ter gosto pela leitura. Quando indagadas sobre o porquê do gosto, as respostas se diversificaram somente 4% tiveram sua resposta negativa, alegando a falta de paciência quando se utiliza desse instrumento (a leitura). No entanto, no decorrer do questionário e no cotidiano da sala de aula, esse sujeito que se posicionou como uma criança que não gosta de ler, demonstrou que compreende a leitura como prática social, identificando quais são seus usos sociais.

Cerca de 30% das crianças consideram a leitura como sendo algo “legal e divertido”; outras, que é “gostoso” (13%), ou, ainda, porque “gostam de ler histórias” (17%), assim como Abramovich (1989) destaca, essa importância e necessidade primeira e básica da leitura, que é o aspecto de maravilha, de gostosura, de prazer pelo que se está lendo. Se o aluno não encontrar, inicialmente, a diversão, o prazer, achar que as histórias e os diversos gêneros que tem contato são legais, assim como disseram, dificilmente conseguirão adquirir o gosto pela leitura.

As crianças também consideram a leitura como um objeto para aprenderem (21%) e para serem alguém na vida (4%), falas que, diversas vezes, encontram-se sendo ditas pelos adultos para as crianças, que se não souberem ler e escrever, não aprenderão ou não serão ninguém. No entanto, ao mesmo tempo em que essas crianças se reportam à fala do adulto, elas atribuem um significado para leitura, como no caso o aluno respondeu:

“Porque eu quero ser alguém na vida e pa (para) min (mim) ler o onibus (ônibus) para paciar”. (A 6)

Observa-se, então, que o aluno sabe que precisa da leitura no seu cotidiano, para que possa se locomover na cidade onde mora, no seu bairro, ou para ir passear em algum lugar que queira, etc.

A professora colaboradora, em um dos momentos da entrevista, também destaca essa importância da leitura no processo de alfabetização, segundo ela, a leitura serve para o aluno

“[...] se comunicar, para aprender mais, para entender melhor um texto, pra tudo, tudo é a leitura, se ele não ler como é que vai entender um gráfico, por exemplo, um texto, o principal dentro da sala de aula que é o texto. Como falei para eles, que eles lêem, mas se não souberem entender o que leu, ou seja, compreender a leitura não adianta nada.” (PC)

Deste modo, verifica-se, na fala da PC, uma das falas dos alunos, que a leitura serve para aprender, e, por isso, é tão importante para a criança que, antes, não sabia como realizar e executar a leitura e a escrita. É preciso ressaltar esse aspecto da aprendizagem, pois, para uma melhor inserção na sociedade atual o indivíduo necessita da leitura e da escrita; precisa interagir por meio dessas práticas. Como a própria professora destaca, a leitura serve *“pra tudo”*, da mesma forma esta é utilizada em tudo e que *“tudo é leitura”*. Por meio da visão de leitura da PC, pode-se notar que seus alunos compreendem a leitura mediante a sua necessidade e importância na sociedade, como foi respondido por 8% da classe. Além de a professora utilizar-se do texto, como unidade de ensino para leitura, percebe-se, então, que a professora, em sua prática, não realiza o ensino através de palavras ou frases soltas, ou seja, um ensino simplista que visa apenas à mecanização do processo de alfabetização e ensino da escrita e leitura. Ao contrário, faz do texto, e dos diversos gêneros textuais, um suporte para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ocorra de maneira eficaz e coerente, para que o aluno saiba fazer uso da leitura nas diversas situações cotidianas.

Já a Tabela 2, ilustra os gêneros mais lidos pelas professoras (colaboradora e pesquisadora), no decorrer do ano, indicado pelas crianças.

TABELA 2 – Gêneros textuais lidos pela professora do 2º ano, apontados pelos alunos

Resposta	Nº	%
Contos de fada	11	47
Trava-língua	9	39
Conto	8	35
Poesia	7	30
Parlenda	6	26
Texto informativo	4	17
Fábula	4	14
História em quadrinhos (Gibi)	2	8
Revista	2	8
Jornal	2	8
Lenda	1	4
Musicais	1	4

Percebe-se que 47% dos educandos reportam o gênero contos de fada como um dos mais lidos em sala de aula, seguido do trava-língua (39%), do conto (35%),

da poesia (30%), das parlendas (26%), dos textos informativos (17%) e das fábulas (14%). Já as histórias em quadrinhos, as revistas e os jornais foram indicadas, cada uma, por 8%. A indicação de revistas e jornal como gênero demonstra a confusão que se fazem entre gênero e suporte textual. Revista e jornal não se tratam de gênero, mas de suportes de textos. Igualmente ao percentual destes últimos, as lendas e músicas foram apontados por 8% dos alunos, do total de sujeitos.

Na classe de alfabetização, na qual se realizou a pesquisa, foram muito utilizados os diversos gêneros citados pelos alunos, pois, a cada dia de aula, era trabalhado um determinado tipo de gênero, para que, assim, as crianças pudessem ter acesso a todos, sem privilegiar um sobre o outro. Quando se questionou a PC sobre o ensino da leitura para a fase de alfabetização, a mesma, explica que esse ensino deve ser sempre iniciado a partir da leitura de textos,

“[...] primeiro ler o texto para eles oralmente como texto inicial, depois as parlendas, textos que conheçam de memória, como as cantigas, trava-línguas, as poesias, primeiramente eles tem que conhecer, depois fica mais fácil.” (PC)

Por este aspecto, verifica-se que, dentre os gêneros citados pela educadora, sem exceção de nenhum, todos foram apontados pelas crianças como leituras que faziam parte do seu cotidiano.

Um outro ponto que merece destaque é quando a professora coloca, em primeiro plano, a leitura inicial como sendo feita oralmente, isto é, realizada pelas professoras, por um aluno ou pela sala toda. Segundo Teberosky (Ano) quando o professor está realizando a leitura em voz alta, o aluno aprende também a participar como audiência, ou seja, escutar ler não é algo passivo, as atividades de leitura em voz alta diariamente, a discussão depois da leitura, assim como a leitura compartilhada, ajudam o aluno a desenvolver suas preferências de leitura. Por isso, o importante é que, esse momento, seja realizado, não somente como uma atividade que acontece rapidamente, que não necessita de atenção e detalhamento. Muito pelo contrário, esse momento inicial deve ser realizado com todo vagar, para que haja discussão, para que as crianças possam apresentar suas opiniões.

A leitura em voz alta é fonte de aprendizagem de vocabulário, vocabulário este, apreendido por definições que são exclusivamente lingüísticas, do mesmo modo, ajuda a criança a focalizar sua atenção sobre o que o texto “está dizendo” e não apenas no que ele “quer dizer”, favorecer momentos como este, de leitura

oralizada, seja pelo professor, pelo aluno, ou por todos é motivar o desejo de aprender e querer ler. Tanto que, diante das conversas e de alguns momentos que estive com as crianças, um dos acontecimentos mais lembrados pelos alunos era exatamente esse, no qual, as professoras ou eles liam histórias, recitavam poesias, cantavam uma canção, e, depois, podiam dar seu posicionamento, dizer o que pensavam. Por isso, se faz de suma importância que momentos como esse, sejam pensados como um dos principais, sobretudo no processo de alfabetização. É precisamente momentos como esse que são fundamentais para a formação de leitores, que tenham prazer pela leitura, mas que, acima de tudo, valorizem-na como algo que fará diferença na construção dos seus conhecimentos e de sua própria constituição como sujeito.

O trabalho com os diversos gêneros textuais é de suma importância para a formação do leitor, como já explicitado por Bakhtin (2000), Kleiman (1989), Koch (1997), entre outros autores. É por meio dos diversos gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais, que a criança entrará em contato com o universo da leitura e da escrita, textos que fazem parte tanto do ambiente escolar, como os que a criança tem contato fora da escola. Desta maneira, é essencial que o professor trabalhe cotidianamente e incessantemente a infinidade de gêneros, para que, assim, o aluno tenha contato com esses gêneros e saiba não só interpretá-los, mas, utilizá-los nas diversas situações sociais.

Na Tabela 3, as crianças elencaram suas leituras preferidas, não ficando restrito a leituras escolares, citaram qualquer leitura que tiveram e têm contato no seu dia a dia.

TABELA 3 - Leituras preferidas dos sujeitos pesquisados

Resposta	Nº	%
Contos de Fada	17	73
Gibi	7	30
Conto	4	17
Historinhas diversas	3	13
Poesias	2	9
Parlenda	2	9
Fábulas	2	9
Revistas	1	4

A leitura de histórias, poesias, parlendas, revistas, entre outros gêneros e suportes textuais, faz com que a criança amplie seu repertório textual, de vocabulário e de conhecimento. Isso, de acordo com Abramovich (1989), faz com que a criança desenvolva também todo um potencial crítico, isto é, ela, a partir da leitura, pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar, ela pode se sentir inquieta, criticada, querer saber melhor e mais sobre aquele determinado assunto, ou ainda perceber que se pode mudar de opinião.

A partir do quadro acima, vê-se que 73% das crianças apontam, como sendo sua leitura predileta, os contos de fadas; esse gênero está muito presente na faixa etária na qual as crianças se encontram (6/7 anos). Além disso, os contos de fada fazem parte do universo de leitura da criança desde muito pequenos. Na educação infantil, grande número de professores utiliza-se dos contos de fadas para contar histórias, fazer encenações, teatros, entre outras atividades. Ou, antes mesmo de entrar para a escola, os pais, responsáveis, irmãos mais velhos, contam histórias para as crianças, geralmente essas histórias referem-se a esse tipo de gênero, como “Chapeuzinho Vermelho”, “A bela adormecida”, “Branca de Neve”, entre outros clássicos dos contos de fada. Outro motivo é a mídia que está presente em volta das crianças, como por exemplo, há infinidade de filmes produzidos contando as histórias dos contos de fadas, que fazem com que as crianças introduzam-se no mundo maravilhoso dessas histórias.

Essas histórias têm muitas potencialidades. Como ressalta Abramovich (1989), suscitam-se o imaginário, tem-se a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, encontram-se outras idéias para solucionar questões, possibilita descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos. Por isso, a literatura infantil, de modo geral, assim como os contos de fada, permeia o ensino e aprendizagem desses alunos.

Os gibis também são citados por uma parcela densa da sala (30%), por ser uma leitura de fácil acesso e que procura ter a linguagem da criança, além de suas ilustrações serem divertidas e promover através de conflitos que os personagens vivem, uma discussão no que se refere a diversos temas do cotidiano das crianças (escola, família, brincadeiras, amigos, etc.). Esses aspectos aproximam o leitor do livro, e faz com que o aluno adquira o hábito da leitura, não somente dos gibis, mas estes atuam como porta de entrada para vários outros gêneros textuais e literários. Quando o educando adquire o gosto por ler, com o passar do tempo, seu

repertório de leitura se amplia, diversifica e capacita o aluno para o gosto de uma gama de leituras.

Deste modo, todas as leituras que as crianças apontaram como sendo suas preferidas, o conto (17%), historinhas diversas (13%), as poesias, parlendas e as fábulas, cada um desses gêneros somou 9%, são partes de seus universos de leitura. Assim, a escola tem papel primordial em apresentar os diversos gêneros textuais, sem privilegiar um em detrimento do outro, mas fazendo com que o aluno, através do contato diário e dialógico com estes, possa fazer suas escolhas, segundo os seus próprios critérios e vontades.

Quanto a indicação de revista, têm-se um caso recorrente na escola de confundir esse suporte textual com gênero. Essa confusão ocorre também entre os professores. Assim, 4%, indicaram como leitura favorita as revistas, mas não especificaram a natureza desta.

Quando perguntamos a professora colaboradora sobre a importância de se trabalhar os diferentes gêneros textuais na escola, esta não hesitou em responder que estes são fundamentais para o aprendizado da criança. Do mesmo modo, ressaltou a relevância que exercem na vida dos alunos fora da escola. Sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, a professora colaboradora diz que

“É ótimo para eles, isso os ajuda muito na hora da produção de texto, na oralidade também, pois eles ficam bem mais soltos, conseguem dar exemplos, suas opiniões, mesmo com a leitura inicial, porque depois sempre comentamos um pouco, o que eles acham, se gostaram ou não, sobre os personagens que participam, é ótimo esta leitura em todos os sentidos, por exemplo, o aluno não encontra o gênero textuais somente na escola, os textos informativos, que eles gostam muito, são muito diversificados, pois as vezes lêem em um jornal, numa revista, falam de assuntos que fazem parte do seu cotidiano.” (PC)

Neste sentido, a tabela 4 apresenta os papéis da leitura, segundo as crianças, em nosso cotidiano.

TABELA 4 – Serventia da leitura, segundo as crianças

Resposta	Nº	%
Para aprender (ler, brincadeira, etc.)	8	34
Para ler / escrever	7	30
Para as práticas sociais	6	26
Para estudar	3	13
Para se divertir	3	13
Ajudar a todo mundo	2	8
Para se concentrar	2	8
Para ouvir	2	8
Ler coisas diferentes, o que não conhecemos	1	4
Falar melhor	1	4
Fazer uma história	1	4
Ler gibi	1	4

Como já fora discutido anteriormente, a leitura está presente em tudo o que fazemos, e não se encerra nos muros da escola, ao contrário, é no social que ela realmente acontece.

Para aproximadamente 34% das crianças, a leitura serve para aprender uma brincadeira, uma leitura, etc., outra parte, (30%), considera que a leitura serve para ler e escrever; para estudar, (13%); para se divertir, (13%); para se concentrar, (8%); para ouvir, (8%); para fazer uma história, (4%); para falar melhor, (4%); ou ainda, ler um gibi, (4%). Nos dizeres de Abramovich (1989), ouvir, ou escutar histórias, e todo tipo de leitura, é o início da formação do leitor. Quando se escuta ou quando se lê, desenvolve-se a capacidade de concentração, amplia-se o repertório vocabular e, conseqüentemente, aprende-se a falar melhor, a expressar opinião, a dialogar com o texto, a escrever uma boa história, com coerência. Enfim, como a professora colaboradora ressalta, para as crianças que estão iniciando seu aprendizado, que se encontram em processo de alfabetização

“A leitura é tudo ali para eles, é ali que eles vão começar a aprender ver o significado das palavras, das letras, para aprender, para se alfabetizar mesmo [...]” (PC)

Observou-se também, que cerca de 26% dos alunos apontaram que a leitura serve para as práticas sociais e para se ler coisas que não se conhece (4%). Seguem algumas das respostas das crianças que integraram essa categoria:

“Para você ler coisas diferentes coisas a gente não conhece se você na sabe ler você não sabe fazer nada a leitura faz parte da sua vida;”
(A8)

“Para quando a gente crescer ser alguém na vida e poder trabalhar;”
(A22)

“Pra arrumar um trabalho [...]” (A5)

“Para fazer criança dormir, para contar historinha para criança [...]”
(A16)

Com base nas respostas das crianças, percebe-se que ao dizerem, por exemplo, que “a leitura faz parte da sua vida”, sabem que essa prática tem papel essencial nas suas relações inter e intrapessoais, que ela não serve meramente para aprender a ler e escrever, mas que ultrapassa os limites pedagógicos e que se insere no seu cotidiano. É neste sentido que Lajolo (1997, p. 106) discute que

[...] no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

Dessa forma, a leitura deve ser e ocupar destaque em nossa vida e em nosso processo de ensino/aprendizagem, para que possamos desenvolver todas essas capacidades em nosso educando.

Na tabela a seguir, as crianças apontaram os lugares e momentos que utilizamos a leitura.

TABELA 5 – Utilização da leitura segundo as crianças

Resposta	Nº	%
Na rua (Placas, cartazes, ponto de ônibus, propagandas, etc)	7	30
Na casa (Família, amigos, parentes, etc.)	8	34
Na escola	13	56
Para ler histórias	4	17
Para ler as atividades	4	17
Para ler um poema	2	8
Para ler o calendário	1	4
Para resolver um problema	1	4
Em brincadeiras	1	4
Na sala de aula	5	21
Na biblioteca	7	30
Na lan-house	2	8
Para aprender	2	8
Na televisão	1	4
Para ler um livro	9	39
No banco, supermercado	3	13
Para usar o dicionário	2	8

Saber utilizar-se da leitura também é papel do leitor. Usá-la em sua potencialidade, isto é, nas inúmeras situações em que se precisa do seu auxílio no cotidiano, faz-se de extrema importância para a formação do alfabetizando.

Considerando que as crianças, de modo geral, apontaram a utilização da leitura em todos os segmentos da sociedade, como na rua (30%); no banco e no supermercado (13%); na casa (da família, de parentes, de amigos) 34%; na lan-house (8%); na televisão (4%); é possível afirmar, que por meio do trabalho desenvolvido pelas professoras, as crianças conseguiram se inserir na cultura escrita e de referências, identificando os diversos lugares onde a leitura é utilizada. Do mesmo modo, referiram-se à escola (56%), aos seus espaços (sala de aula, pátio, biblioteca, etc.) e atividades (como resolver um problema, ler um livro, usar o dicionário, ler atividades, poemas, histórias, etc.), como sendo um dos meios onde mais fazem uso deste instrumento. No entanto, não se restringiram somente a esta potencialidade da leitura, já que conseguiram identificar o seu uso nos diversos lugares que freqüentam, e nas diversas atividades do seu dia a dia, conforme apontado acima.

A Tabela 6 refere-se às marcas do aprendizado da leitura para os alunos.

TABELA 6 - Marcas do aprendizado da leitura

Resposta	Nº	%
Alegre e feliz por conseguir fazer a leitura	7	30
Conseguir ler e escrever uma história/poema/trava-língua/gibi/etc.	5	21
Pude aprender	3	13
Os livros da escola	1	4
Saber o que está escrito (na rua, escola, em casa, etc.)	2	8
Parte da minha vida a ser completada	1	4
Gostei de ler	3	13
Foi legal/divertido/ muito bom/ interessante	6	26
Gostei de ler para estudar e ficar inteligente	2	8

O aprendizado da leitura sempre acarreta marcas nos alunos (sejam positivas ou negativas). Da mesma forma, o modo como o professor trata o ensino da leitura e a própria leitura influenciará na postura do aluno perante a sociedade, a ele mesmo, e a leitura. Lajolo (1997) destaca que um professor de alfabetização, ou seja, aquele que, muitas vezes, introduz a leitura na vida do aluno, necessita ser um bom leitor, gostar de ler, ler muito e envolver-se no que lê.

Ao analisar as respostas constantes no quadro acima, percebe-se que a maioria dos alunos ficou muito feliz e alegre por conseguir realizar uma leitura (30%). Assim como outros 26% que apontam que ler “Foi legal, divertido, interessante”, ou ainda, que ajuda a saber o que está escrito na rua, na escola, em casa (8%). O mesmo percentual de 8% responderam que ler é ficar inteligente. Tais marcas são, para as crianças, de grande relevância, pois estão em processo de formação, ou seja, ainda estão construindo seu conhecimento em relação a leitura.

Quando um dos alunos escreve que o que mais o marcou foi quando aprendeu a ler, é que realmente a leitura representa o que diz um dos alunos: “A parte da minha vida ser completada” (A8). Diante do alcance semântico dessa afirmação, torna-se necessário reforçar o significado da leitura na vida do sujeito. Quando uma criança, que antes via o mundo ao seu redor sem, muitas vezes, entender o que estava a sua frente, pois não havia adquirido ainda esse conhecimento, passar, a partir do momento em que compreende o que está escrito, a fazer a leitura de algo e, muito mais do que isso, conseguir influir sobre ela, dar

sua opinião, atribuir-lhe significado e fazer sua própria leitura, por meio dos seus conhecimentos, experiências, vivências, sentirá que a leitura fará parte da sua vida, sentirá que ela se tornará real e que completará sua vida. Real, no sentido que, agora, ela pode usufruir de seu conhecimento e usá-la em prol de si mesmo e dos que fazem parte da sociedade na qual está inserida, e completa, pois por meio desse conhecimento, realiza atividades que antes não conseguia sem ajuda de alguém (pais, responsáveis, amigos, irmãos, etc.). Assim sendo, a criança consegue, a partir da leitura, ser independente e tornar-se autônomo, crítico diante dos desafios que essa mesma sociedade lhe apresenta.

Sendo assim, a Tabela 7 revela três visões de leitura, que foram apresentadas as crianças para que escolhessem, dentre as três, a que se encaixasse com suas concepções a cerca da leitura.

TABELA 7 – Concepções de leitura das crianças

Resposta	Nº	%
Identificação das letras e palavras escritas	1	4
Construção de um significado para o texto	5	21
Construção de um significado para o texto, relacionando o texto com os conhecimentos e sentimentos do leitor	15	65

As concepções acima caracterizam a leitura, no entanto, cada uma delas perpassa momentos diferentes de leitura, que envolvem desde o aspecto mais simplista da leitura, até o modo dialógico e sócio-interacionista dessa prática.

A questão que originou tais respostas foi elaborada, objetivamente, para que o aluno assinalasse somente a alternativa que correspondesse à sua concepção de leitura. Uma das alternativas apresentava a leitura como sendo a identificação das letras e palavras escritas, posição defendida pelo ensino tradicional, que visa a apenas dotar o aluno de um instrumental para que saiba decodificar o código lingüístico e automatiza seu uso (Aguiar, 1988), sem levar o aluno à compreensão do objeto lido. Essa alternativa teve a incidência de 4%, ou seja, somente um aluno respondeu que a leitura era a decodificação das palavras e letras. Claro que, para que ocorra o ato de ler, é necessário também a decodificação, mas, como já

discutido no 1º capítulo deste trabalho, a decodificação é somente um dos aspectos que compõem o ensino da leitura. Dessa forma, ler é muito mais do que assimilar letras e relacioná-las ao seu respectivo som ou juntar letras e formar palavras.

Uma outra parcela da sala, (21%), identifica a leitura como sendo a construção de um significado para o texto, que é, sem dúvida, uma das capacidades do leitor, entretanto, ainda não revela um de seus procedimentos mais importantes para essa construção. Este ponto primordial para o ato de ler é o que a terceira alternativa propõe e o que mais da metade das crianças que responderam o questionário defendem. Assim, 65% dos alunos entendem a leitura como construção de um significado para o texto, relacionando-o com os conhecimentos e sentimentos do leitor.

Pode-se comparar a resposta das crianças com o posicionamento da professora colaboradora que, ao ser questionada sobre quando considera que uma criança lê, faz a seguinte afirmação:

“Quando ela entende aquilo que ela lê, por exemplo, se ela é chamada para ler e sabe o que está lendo, ou seja, o significado daquilo, porque às vezes a gente manda ler e depois pede para ler de novo e ela consegue ler aquela palavra ou frase que escreveu.”
(PC)

Ou ainda, quando se refere sobre como faz para saber quando a criança passou da compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, responde que:

“No momento da atividade, percebemos, ou então quando você faz a pergunta oralmente para ele, ou na se tiver alguma coisa para eles completarem o texto, ou na lousa, ou oral, no dia a dia, é no cotidiano que percebemos, por exemplo, existem crianças que não gostam de falar muito ou esperam pelo outro, então você tem que incentivar a participação, para que ela também se manifeste, mas a maioria é no dia a dia, você faz a pergunta e a grande maioria já consegue responder e compreender as idéias do texto.” (PC)

Nota-se, então, que a professora compreende a leitura também como um processo por meio do qual se constrói um significado para o texto, em cujo processamento se ativa os sistemas de conhecimentos e sentimentos do leitor. No que diz respeito ao ensino da leitura, a professora colaboradora diz que “[...] você tem que incentivar a participação, para que ela se manifeste [...]”, ou seja, para que a criança expresse o que sente, o que aprendeu, o que compreendeu das idéias do texto.

É certo que, no início do processo de alfabetização, o professor encontra uma série de dificuldades, já que a criança ainda não sabe o sistema convencional da escrita e da leitura. Por outro lado, não é por este motivo que o professor não deva trabalhar potencialmente a leitura e a escrita. No que se refere à leitura, no princípio, ele deve fazer leituras que as crianças já conheçam. Segundo professora colaboradora,

“Essa fase é aquele comecinho mesmo... Olha se começarmos a partir de uma parlenda ou de um texto conhecido deles fica mais fácil, daí pega a musiquinha, ela não conhece as letras, mas a música já está gravada de memória, então podemos pegar aquela letra e montar com o alfabeto móvel, ou ela vai lendo com o dedinho, e assim ela percebe se onde parou a música está realmente onde o seu dedo parou ou se ela está atrasada ou adiantada na sua leitura, mas é difícil, tem alunos que vão mais rápido, e os que não conseguem temos que um achar um novo jeitinho, um outro método, dar uma misturada para ver se o aluno consegue avançar e aprender.” (PC)

Portanto, o professor deve estar aberto aos desafios que esse processo lhe impõe, deve saber valorizar quando o aluno avança em seu conhecimento e, principalmente, mostrar ao seu aluno, por meio dos diversos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, que a leitura é mais do que decodificação ou compreensão de um texto. Essa prática social é, primordialmente, uma junção desses aspectos com a intervenção do leitor, com a participação do leitor na construção de sentido do texto, por meio das suas experiências, sentimentos e conhecimentos.

A última tabela apresenta a importância da leitura para a vida dos alunos.

TABELA 8 - Importância da leitura

Resposta	Nº	%
Importante para entender e saber	2	8
Aprender a estudar/escrever/ler	7	30
Para as práticas sociais	12	52
Muito legal	1	4
Tornar um homem / ser alguém	2	8
Para passar de ano	1	4
Ensinar minha família	1	4

Esta análise inicia-se ancorada pelas, palavras de Bamberger (2002, p. 9), que destacam a importância do ato de ler

[...] todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação. Essa mesma convicção deve ser transmitida aos que estão aprendendo a ler de modo apropriado à fase do seu desenvolvimento.

Tendo como base os dizeres acima, pode-se observar que é preciso que a sociedade como um todo, tenha consciência da importância do papel da leitura como mediadora das relações sociais. Neste sentido, a criança que está aprendendo a ler deve, do mesmo modo, valorizar a leitura, ter esta convicção de que a leitura não ficará trancada nas paredes da sala de aula, mas ultrapassa os limites desse espaço e é vivenciada no âmbito social.

Analisando as respostas dadas pelas crianças, 52% ressaltam a importância da leitura nas práticas sociais. Assim sendo, conclui-se que estas fazem uso da leitura socialmente e que conseguem relacionar a leitura com atividades praticadas, tanto dentro do ambiente escolar quanto nos ambientes não-escolares.

“A leitura é importante para ler uma história ler alguma coisa do seu imprego uma nota de dinheiro uma conta de luz um problema um cartaz uma revista;” (A3)

“Pra sabe onde o ônibus é o avião (avião) vai porque se você não sobesa (souber) ler você seria um burro;” (A4)

“Arrumar emprego/ para ler as notas de dinheiro/ ver o endereço/ para pegar o ônibus/ para ver se o banheiro e masculino/ se alguém (ser alguém);” (A8)

“Para aprender a ler, porque quando os outros escrever algo de você, você vai saber ler. Para quando crescer ter que pegar o ônibus vai saber o que tá escrito. Quando foi ao cinema, para saber o que ta escrito;” (A16)

Estas são algumas das falas das crianças que ultrapassaram uma visão simplista de leitura e souberam relacioná-la com sua essência, que é a prática social que exercem no seu cotidiano. Dentre as práticas sociais, destaca-se, o que 30% respondeu, que a leitura é importante para aprender a ler, escrever e estudar, como para passar de ano (4%), entender e saber (8%). Uma das respostas que, particularmente, impressiona é a que uma das crianças responde que a leitura tem importância para sua vida, pois por meio dela, é possível ensinar sua família. Observa-se, então, que a realidade na qual estão inseridas essas crianças, muitas vezes, com pais que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e que,

por isso, são analfabetos, mesmo pequenas, com seis ou sete anos, já têm essa dimensão da importância da leitura para suas vidas e também para a vida daqueles que convivem com elas, chegando ao ponto de estas quererem ensiná-los. Esse comportamento é um indicador de que elas sabem que, na sociedade em que vivem, cada vez mais, saber ler e escrever já não é acessório; é necessidade primordial para conseguir um emprego, passear, fazer uma compra, enfim, ter uma vida ativa socialmente. Para uma das crianças, a leitura dá dignidade ao sujeito. Essa inferência é sustentada em sua fala: “[...] faz um onem [...]”. Nesta esteira, a criança passa, por intermédio do mundo letrado, a ser um homem, que sabe qual seu papel dentro da sociedade, que acredita que, por meio da leitura ser alguém que conquistou o respeito que, tantas vezes, os que não têm um grau razoável de letramento não conseguem conquistar.

5.2 Recortes de interação nas aulas de leitura: uma análise sob a perspectiva do letramento como prática social

Neste item, são apresentadas quatro atividades selecionadas realizadas na sala de aula observada, que exemplificam situações de ensino da leitura, no decorrer do ano de 2009. Foi usado, como critério de seleção, a relevância da atividade para a formação de leitores críticos, conscientes do papel social da leitura em suas vidas (como a complexidade da leitura ou da interpretação do aluno, o trabalho com gêneros usados pela professora, discussões que surgiram a partir do texto lido, etc.). Para tanto, usou-se de algumas siglas na identificação dos registros, como: PC (Professora Colaboradora), PP (Professora Pesquisadora), C (para fala de uma criança) e Cs (para fala de mais de uma criança ou todas as crianças).

Quando a pesquisadora começou seu trabalho na escola, procurou observar os aspectos gerais de tudo o que envolvia a sala de aula e a professora colaboradora; ficou surpresa ao ver que muitas, se não todas as propostas de alfabetização que vistas na universidade, poderiam ser colocadas em prática, resultando no aprendizado dos alunos.

O trabalho desenvolvido envolve uma rotina flexível, que orienta o que irá acontecer com a sala. Diariamente, ao iniciar a aula, a professora lê a rotina com todos os alunos para que saibam quais serão as atividades a serem desenvolvidas e faz uma leitura de algum gênero textual, como alguns circulados em jornais e

revistas, bem como os contos de fadas, receitas e muitos outros. Logo após, ou durante a leitura, faz a discussão do assunto tratado. Desta forma, os alunos podem dar sua opinião e contar suas experiências, ampliando seus conhecimentos compartilhadamente.

As principais atividades trabalhadas são a leitura de diversos tipos (fluente, didática, compartilhada e colaborativa) de gêneros diferenciados: listas, ditados. Com esse trabalho de leitura, resulta-se a ampliação do repertório de letras e palavras, através de atividades realizadas de diferentes naturezas, explorar rimas com o objetivo de se efetuar a relação fonema-grafema e de se distinguir a especificidade da linguagem literária; com rimas, encontrar as letras ou palavras; encontrar o número de letras, identificar qual a letra começa e termina a palavra, realizar cruzadinhas, além das atividades da coletânea do projeto “Ler e Escrever”, que trazem inúmeras sugestões de atividades para as situações de alfabetização.

Em todos os momentos a professora colaboradora acompanhava os alunos, dando à pesquisadora liberdade para que esta pudesse intervir também, na realização das atividades incentivando os alunos na realização destas e adequando cada atividade para a fase em que as crianças se encontravam. Desta forma, conseguia atingir de uma maneira global todos os interessados.

A primeira das atividades escolhidas corresponde a uma situação de leitura inicial. Assim como acontecia todos os dias a professora recebeu os alunos, com o cabeçalho na lousa, contendo as seguintes informações: data, nome da criança, ano, dia da semana, como estava o clima e nome da professora. Logo abaixo, pulava-se uma linha e escrevia-se uma frase ou uma mensagem; depois, a criança escrevia seu nome completo; anotava a leitura que seria feita naquele dia e escrevia-se o alfabeto. Abaixo está descrito um modelo do cabeçalho.

BAURU, (DIA) DE (MÊS) DE 2009.

NOME DO ALUNO 2ºA

DIA DA SEMANA CLIMA

NOME DA PROFESSORA

MENSAGEM DO DIA

NOME COMPLETO

LEITURA: (NOME DA LEITURA)

ALFABETO

As crianças gostavam muito que a pesquisadora fizesse esta leitura inicial. Então, a professora colaboradora pediu-lhe para realizá-la. Como esta também gosta de ler (fazendo as alterações na voz, quando preciso; encenando as histórias e recitando as poesias com todo cuidado para valorizar o ritmo, a musicalidade), aceitou de pronto a proposta.

Porém, um dos alunos, no entanto, havia alguns dias, apresentando um comportamento um tanto indisciplinar, com conversas paralelas nos momentos de leitura, ficava mexendo com os colegas, não parava no seu lugar quando era necessário, e custava a respeitar quando lhe era chamada sua atenção. Justamente nesse dia, quando a pesquisadora começou a fazer a leitura, ficou de pé para mostrar aos alunos as figuras do livro. A leitura escolhida era uma poesia de Cecília Meireles, com o nome de “Moda da menina trombuda”.

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

(A menina mimada!)

É a moda
da menina muda
que muda
de modos
e já não é trombuda.

(A menina amada!)

Cecília Meireles

Logo no início da leitura do poema, o referido aluno começou a sair do seu lugar e a mexer com outros colegas. A professora colaboradora, interrompendo a leitura, logo chamou-lhe a atenção e pediu-lhe para que voltasse ao seu lugar. Num segundo momento de tentativa de ler o poema, a pesquisadora continuou a leitura, mas, logo em seguida, novamente, o mesmo aluno começou a atrapalhar o seu desenvolvimento. A PC deu-lhe mais advertência para que este parasse de interromper a atividade. A partir desse cenário, a pesquisadora, então, pensou no que poderia fazer para que esse aluno prestasse atenção na poesia. Uma das providências tomadas foi pedir para que a turma trocasse o gênero feminino pelo masculino. Desse modo, a pesquisadora repetia as estrofes e a turma toda

respondia no masculino, ao mesmo tempo. Foi pedido as crianças para que participassem também

Registro do dia 28/5/2009

PP- Turma, vamos fazer o seguinte, a professora vai falar a estrofe e vocês vão repetir, em vez de menina, menino, tudo bem?

Cs- Tudo!

PP- Vamos lá Gustavo, junto conosco!

PP – É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

A menina mimada! (A professora pesquisadora fazia a voz como se estivesse chamando a atenção de uma criança).

Cs- É a moda
do menino mudo
do menino trombudo
que muda de modos
e dá medo

(A menino mimado!) (Crianças fazendo a mesma entonação da P.P)

Quando as crianças perceberam que o menino supracitado estava chateado e bravo pelas admoestações recebidas, logo se manifestaram:

Registro do dia 28/5/2009

C1 - Ai Pro, essa poesia é do Gustavo...

C2 - É verdade, olha só o bico dele, parece a tromba da menina...

(A PC interveio na situação, mostrando o porquê daquela menina da poesia ser trombuda e a fazer relação com as atitudes dos alunos na sala e assim continua)

PP - Viram crianças...por que será que a menina estava muda, e por que a autora fala que quando ela muda de modos dá medo?

(As crianças respondiam)

C3 - Ah professora! É que ela fez bagunça e alguém chamou atenção dela.

C4 – Ou, então, ela foi mal educada, por isso ela tá com uma tromba do tamanho de um elefante. Até parece o Gustavo...

PP - Por que parece com o Gustavo?

C4 - Porque quando a Professora chamou a atenção dele, ele ficou bravo e ficou com cara de emburrado.

PP – É isso Gustavo? (com a cabeça, o menino fazia um sinal assertivo). Mas, me fala Gu, como a menina ficou depois?

GUSTAVO - Depois ela mudou...

PP - Mudou como?

GUSTAVO - Ela aprendeu a lição e ficou boazinha.

PP - E agora, turma, ela é trombuda ou não? Que vocês acham que aconteceu?

Cs - Não!

C5 - Agora ela é amada!

PP - E por que será que ela é amada?

C6 - Porque ela parou de desobedecer e começou a respeitar as pessoas.

PP – Viu, pessoal. Será que é legal ficar atrapalhando a turma enquanto a professora está lendo, ou quando você tá brincando com um coleguinha? Será que as pessoas vão gostar de você, se viver emburrado, com uma tromba como a da menina da poesia?(As crianças balançavam a cabeça respondendo, negativamente). Então, por isso, a gente precisa saber respeitar os momentos de conversa e os momentos que temos que ficar quietinhos, combinado?

Cs - Sim!

Depois disso, o aluno, pediu desculpas a todos, e realizou todas as atividades propostas naquele dia. Um dos pontos que pode ser destacado é o diálogo estabelecido na sala. As crianças, por meio do texto lido, sem as professoras inferirem na leitura dos alunos, somente fazendo a troca do feminino para o masculino, relacionaram o comportamento do colega da sala, com o modo de agir de agir da menina do poema, fazendo projeções, por meio das quais o fictício, o literário serviu de um elemento catalisador para compreensão da realidade. Uma personagem criada por Cecília Meireles demonstra igualmente a postura do coleguinha que, ao desrespeitar a professora e ser chamado a atenção, fica bravo e “amarra a cara”, derrubando logo uma “tromba”, como a da menina do poema. Porém, a professora, apesar de lhe ter chamado a atenção, não o deixou de lado; trouxe-o novamente para a leitura e, com a discussão em torno do tema, o aluno aprende a lição e participa da leitura com toda a classe. A partir do processamento da leitura para além da decodificação, as crianças são levadas a refletir sobre o seu comportamento e o dos colegas, de uma forma natural, sem ser utilitária. Desse modo, viu-se o impacto da leitura na vida das crianças e esta foi desenvolvida de modo que os alunos pudessem realizar inferências a partir de dados explícitos.

A segunda situação de leitura foi a de um livro lido com a classe. No final da aula, quando a maior parte da sala já havia terminado as atividades e estando próximo do horário de encerrar a aula, a professora realizava momentos de leitura. Estes poderiam ser individuais ou com toda a turma. Quando individuais, costumava-se disponibilizar às crianças livros de historinhas, gibis, revistas, entre outros suportes textuais, para que estas pudessem ler, sem a ajuda das professoras. Ou então, escolhia-se um livro, aleatoriamente, que fosse do gosto da turma, para realizar a leitura.

Neste dia, a leitura foi realizada com toda a turma, e o livro escolhido foi uma história chamada “*Papai sob medida*”, de David Cali, que conta a história de uma

mãe, que está procurando um papai. Assim, mãe e filha espalham a notícia por toda a cidade, divulgam nos classificados, marcando uma seleção de papais. Na data marcada, muitos papais comparecem para serem escolhidos, entretanto, somente um, que não é nem o mais bonito, nem o mais alto, nem aquele que possui todas as qualidades, mas aquele que é sob medida para a menina e sua mãe. É uma história muito interessante, que aponta os diversos tipos de papais que existem, além de tocar em um assunto comum entre os alunos daquela escola: mães que cuidam e criam seus filhos sozinhos, Portanto, tematiza a separação conjugal. Por isso, como sempre, depois da leitura, foi feita a discussão da história.

Registro do dia 31/8/2009

PP - E então, turma, vocês viram quantos tipos de papais podemos ter?

C1 – Verdade, professora. Eu moro com meu avô, e ele cuida de mim, como se fosse meu pai.

C2 - Meu pai me levou, outro dia, para soltar pipa. Foi muito legal!

C3 - O meu pai, professora, adora assistir televisão; minha mãe até briga com ele.

C4 – Professora, eu moro com meus avós, e eles cuidam de mim. Eu adoro meus vovôs.

PP – Perceberam, crianças, cada um tem um tipo de papai. Tem papai mais magro, outros mais gordinhos, uns são altos e tem os baixinhos. Tem alguns que podem até não ser nosso papai de sangue, mas que amam tanto a gente, como o papai da menininha da história. Nesses casos, consideramos nossos papais de coração.

Cs- É verdade...

Na sequência, uma das alunas disse à pesquisadora que sua colega de sala estava chorando e, em seguida, bateu o sinal. As crianças saíram para ir embora e as professoras, colaboradora e pesquisadora, foram conversar com essa aluna. Ela relatou que seus pais eram separados e que morava com seus avôs, os quais cuidavam-na com muito carinho e todo o zelo, mas que seu pai não se importava com ela, sendo que, há muito tempo, não ajudava sua mãe, que por sua vez, morava em outra cidade, a de origem da aluna, pois, devido ao seu emprego, teve de lá permanecer. Por isso, ao escutar a história, começou a pensar na sua vida. Como a aluna sinalizou de que, para ela, seu pai não a amava, e a tinha abandonado, as referidas professoras conversaram com ela, explicando-lhe que muitas pessoas a amavam muito e que não devia chorar por isso, porque todos têm pessoas que gostam e que não gostam de si. Depois da conversa, a menina sentiu-se mais aliviada, ao pensar no quanto toda sua família, seus avôs, sua mãe, irmãos e amigos a amavam e tranquilizou-se.

A partir desse diálogo, vê-se um exemplo de como a leitura exerce influência sobre o leitor e sobre o que acontece em sua vida. Em nenhum momento as professoras (colaboradora e pesquisadora) pensaram que uma leitura, realizada no final da aula, momento em que se faz atividades para acalmar e relaxar um pouco depois de uma tarde de estudo, fosse gerar o conflito que causou nessa aluna. A literatura infantil permitiu a essa aluna a projeção de sua vida na história. Esse fato é um indicador de que esta compreendeu da história e esta por sua vez, a auxilia e a prepara para a resolução de conflitos interiores.

A leitura que fez referência à existência de diversos tipos de papais, cada um com suas próprias características, como as que as crianças apontaram, ultrapassou a leitura decodificadora e apressada, que em diversos momentos se realiza na escola. A criança conseguiu “enxergar” sua vida, seus conflitos, nos conflitos das personagens e, ao se deparar com sua realidade (a de não ter um pai que a ame, que cuide dela e esteja sempre do seu lado), se entristece. Por meio do seu choro, extravasa toda sua emoção ao falar da figura do pai. Aí reside a beleza da leitura de textos da literatura infantil, que se mistura com a realidade e amplia os horizontes do leitor, possibilitando-lhe resolver seus conflitos interiores e exteriores, muitas vezes, despercebidos pela correria dos nossos dias.

Segundo Abramovich (1989), na leitura é possível

[...] sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...] Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1989, p.17)

Nesta perspectiva, a leitura é fonte enriquecedora, não só de conhecimentos, mas de resolução de problemas, de conflitos, de saber lidar com situações, que antes, nunca se havia passado. Ressalva-se que o processamento da leitura deve ser mediado pelo professor e, nessa intervenção, professor e alunos interagem fazendo as relações entre texto e o mundo. No caso, um diálogo entre professor e aluno, depois da leitura, ajudou a criança a sair deste conflito, mostrando-lhe que o fato de ela não ter um pai com quem pudesse morar, não significaria que não recebesse amor das pessoas que viviam ao seu entorno.

A terceira atividade foi proposta pela professora colaboradora, que consistia na escrita de uma carta da criança para a Chapeuzinho Vermelho, personagem da

história homônima. Na carta, a criança deveria avisar a personagem sobre o perigo que ela e a vovó estavam correndo, tendo por perto um lobo faminto. Para iniciar a atividade a PC conversou com os alunos sobre o conto da Chapeuzinho, relembando a história e seus detalhes.

Registro do dia 28/10/2009

PC – Turma, preste atenção na atividade que vamos realizar [...] Nós vamos fazer uma carta para a Chapeuzinho Vermelho.

Cs- Nossa...

PC – Mas, antes de explicar toda a atividade, quem poderia me contar resumidamente, a história?

(Neste momento várias crianças levantam a mão para pedir a palavra. A PC aponta uma delas para que comece a contar a história).

C1 – Ai, professora, a Chapeuzinho vai levar os doces, que sua mamãe tinha feito, para a casa da vovó. Mas aí, no meio do caminho, encontrou um lobo, que perguntou para onde ela estava indo.

PC – E, então, o que acontece?

C2 - Ela conta pra onde ela tá indo e o lobo sai correndo pra chegar, antes dela na casa da vovó. Chegando lá, o lobo ataca a coitadinha da vovó e se veste igual a ela pra enganar a Chapeuzinho.

(A PC escolhe outro aluno para continuar).

C3 - Só que aí Pro, chega a Chapeuzinho e bate na porta, o lobo fingindo que era a sua vovó, pede para que ela entre, mas quando a Chapeuzinho chega perto do lobo e fala “Que orelhas grandes vovó?”, o lobo responde “É pra te ouvir melhor”, “Que mãos grandes vovó?”, “É pra te abraçar melhor”. E quando ela pergunta “Que boca grande vovó?”, “É pra te comer” e o lobo ataca a Chapeuzinho.

PC - Mas e aí o que acontece?

C4 - Ai vem o lenhador, que tinha ouvido tudo, e salva a Chapeuzinho e sua avó.

PC – Ótimo! Agora, nós vamos escrever uma carta contando para a Chapeuzinho o que o lobo quer fazer com ela e alertá-la do perigo que está correndo. Vamos lá?

As crianças, então, começaram a escrever, e pediam, constantemente, ajuda para as professoras. No início da escritura, não sabiam o que poderiam escrever, mas, depois, a partir de algumas idéias que as professoras foram apresentando, conseguiram escrever cartas com idéias originais e criativas. Alguns se deram o lugar social de namorados da Chapeuzinho Vermelho, ou primos, inventaram histórias sobre o lobo, contando sobre suas maldades e como temiam por elas. Outros, ainda, entraram na história e se tornaram personagens também. Abaixo está transcrita uma das cartas escritas pelos alunos:

Bauru, 28 de outubro de 2009.

Querida Chapeuzinho voce e avovó estão correndo perigo ciudado
que o lobo esta fingindo ser um velho bondoso

Um abraço da sua amiga
Daiane

Na produção escrita do gênero carta, os alunos passaram sua leitura da história e da situação na qual a Chapeuzinho se encontrava para o papel e puderam manifestar sua opinião sobre o que iria acontecer com a personagem. Assim, a carta teve a função comunicativa de evitar o final trágico com os que estavam envolvidos na situação. Dessa forma, interferiram na história. E quando a criança pode e é levada a interferir no andamento da história, como foi o caso, situação em que a professora colaboradora incentivou as crianças a, realmente, alterarem o contexto em que se passa o conto, a participarem da história e a realizarem uma série de ações, como dar suas opiniões no contexto em que ocorre a história, conselhos aos personagens, mudando o começo, meio ou final. Esse procedimento faz com que o aluno se sinta parte integrante da narrativa, pois, por meio do imaginário, cria-se um novo mundo dos contos de fada, das histórias, e ali tudo pode ser tornado real.

A atividade relatada permite dizer que não se pode limitar o aluno a experiências de leitura que permeiem somente o que se acredita ser o correto a ensinar. Sobre isso, Kleiman destaca a importância de se levar o aluno a experimentar realidades que, muitas vezes, a ele são distantes e até mesmo inexistentes.

Limitar a nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, idéias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta. (KLEIMAN, 1997, p. 76)

Na esteira de Kleiman, Terzi (1995) reforça também a efetividade da leitura, quando a criança tem contato com as diversas histórias infantis, para que possa desenvolver não somente o aspecto do imaginário, mas a questão do aprendizado dos conteúdos específicos

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a resumir a história e fazer inferências. (TERZI, 1995, p. 43)

Deste modo, realizar atividades como estas: ouvir histórias, discutí-las ou fazer reescrita do final, do meio, do começo das histórias, podendo modificá-las conforme o gosto do leitor, escritas de cartas para os personagens alertando-os, parabenizando-o por um feito, ou ainda, tornar-se personagem da história, leva a criança a introduzir-se num novo universo, no universo da leitura, onde haverá conflitos, discussões, mistura de sentimentos, enfim, um crescimento, um aprendizado concreto. Ao ouvir e ler histórias, e, ao apreciar o livro, a criança está tendo contato com o mundo letrado e, assim, ocorre um amadurecimento na visão de mundo do leitor e este se conscientiza da importância, da gostosura, do prazer que a leitura pode proporcionar.

A última situação de leitura aqui apresentada tem uma temática diferenciada, pois, após observar a realidade dos alunos, a prática pedagógica da professora e a necessidade de trabalhar conteúdos que fossem de outras áreas do conhecimento, e não somente do português e matemática, a professora pesquisadora propôs a professora colaboradora que fizesse um plano de aula com o tema “a água”. Esse tema, além de ser um importante conteúdo a ser trabalhado nos diferentes anos do ensino fundamental e médio, faz parte do cotidiano dos alunos.

No entanto, faz-se necessário fazer um recorte do plano de aula, pois foram realizadas diversas situações de leitura, nesta aula. Todas essas situações aconteceram de forma diferenciada, não como convencionalmente é encontrada na sala de aula, com o professor fazendo a leitura inicial, depois, a discussão da leitura, ou as atividades propostas no livro de atividades e de textos.

Nesse plano, toda a aula era voltada a se trabalhar o tema “água”. Inicialmente, foi planejado um dia de aula para realização das atividades. Todavia, esse tempo não foi suficiente; a atividade estendeu-se, então, por mais dois dias. No primeiro dia, os alunos foram levados para uma área da escola ao ar livre, com árvores e grandes sombras, onde todos podiam se sentar e iniciar uma roda de conversa, a fim de se ter uma noção do que os alunos já sabiam sobre a temática,

suas opiniões, dúvidas e problematização. Nessa conversa, foi falado sobre a importância da água, o desperdício, a poluição. Na sequência, foi feita a leitura do texto “Um pingo de história triste”, contida no livro “Água-Vida: uma aventura molhada”. O texto referia-se à poluição do rio e contava a história de dois pingos de água da chuva que caíram no rio Tietê. Estes, por sua vez, narram como esse rio está poluído e quantas coisas encontraram durante o percurso que fizeram nele. Depois de ouvirem a história, apontaram, então, algumas de suas experiências; contaram histórias ocorridas com eles. Também foi discutido sobre alguns objetos que são jogados nos rios e qual tempo de duração para decomposição, na natureza.

Logo após, foi feita a montagem de um painel integrado, em cuja realização as crianças elaboraram cartazes que mostravam água limpa, por um lado e, por outro, água poluída, recortaram figuras, desenharam, escreveram frases de conscientização e, finalmente, houve a exposição dos cartazes na sala.

Registro do dia 26/11/2009

PP – Agora, pessoal, nós vamos fazer a exposição dos nossos trabalhos. Então, cada grupo vai vir à frente, se apresentar e falar um pouco sobre o que o cartaz fala. Tudo bem?

C1 – Ai, professora, que vergonha!

PC – Imagine! Isso é muito importante para vocês, pois, ainda, vão usar muito disso. Ainda, vão ter que apresentar trabalhos na escola, na faculdade e até no emprego. Por isso é muito importante saber como se portar lá na frente [...] Como começamos? Primeiro, cumprimentamos nossos colegas, dizemos nossos nomes e falamos sobre o que nosso cartaz está falando. Beleza? Primeiro grupo:

(O grupo se apresenta e começa a falar sobre o seu cartaz [...])

C1 - Nosso grupo colocou várias garrafas para representar o rio quando tá poluído, como na história que a professora leu. E aí, em cima, colocamos fotos da água limpa, porque não podemos deixar que sujem os rios, eles servem para muitas coisas que fazemos.

PP – É isso mesmo e para quê ele serve, grupo?

C2 – Pra gente brincá, ir pescar, pra levar água pra nossa casa, prum monte de coisa, professora.

PC - Muito bem, agora, leiam pra turma o que vocês escreveram aí no cartaz. Assim todo mundo fica sabendo.

Cs - Água

Não estrague o planeta!

Não devemos poluir os rios...

PP – Parabéns! Vocês entenderam que é realmente importante preservarmos a água. [...]

A proposta da elaboração dos cartazes era que, resumidamente, depois das discussões sobre o texto lido, os alunos escrevessem frases curtas, mas que passassem uma mensagem de conscientização para o leitor. Depois, por meio da exposição, pudessem deixar registrado o que entenderam. Desse primeiro momento, foram transcritas algumas das frases escritas nos trabalhos:

A água é vida, sem ela nós não viveremos.
A água tem que conviver com limpeza. (Grupo 2)

Mantenha a água limpa!
Cuide da água. (Grupo 3)

Não desperdice a água!
Respeite a água.
Economize água.
Por favor não polua. (Grupo 4)

Devemos preservar a natureza, nós agradecemos!
A água é nossa vida! (Grupo 5)

A cada apresentação, discutiu-se o tema com as crianças. Assim foi possível experienciar uma nova modalidade de uso da leitura. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos são manifestações das leituras das crianças. A apresentação de cartazes e trabalhos, significou para elas um momento de aprendizagem complexa, pois deviam atentar-se tanto ao que está escrito no cartaz, quanto ao que iriam ler e falar para que seu discurso não contrarie a idéia apresentada no texto, nas frases e no cartaz, de modo geral. Percebeu-se que, mesmo com a escrita de frases simples, os alunos conseguiram apreender, neste primeiro momento, o conteúdo trabalhado, em torno do qual os alunos deveriam produzir os textos escritos.

Para complementar o trabalho sobre o tema “água”, foi feita a leitura da história “Pluto em banho demorado é sujeira”, que traz como personagens principais dois conhecidos do universo das crianças: o cachorrinho Pluto e seu dono Mickey. Nessa história, Pluto adorava tomar banho, porém, quando vai tomar banho, esquece-se do tempo e desperdiça a água. Assim, levou uma bronca de seu dono, mas, no final, ele aprende a lição.

Pluto em: Banho demorado é sujeira!

Era uma vez um lindo cachorrinho chamado Pluto.
Ele morava com seus donos, o Mickey e a Minnie, um casal de ratinhos bastante apaixonado e simpático.
Pluto adorava correr de um lado para o outro...
E vivia aprontando travessuras.
Deixando o seu dono, o Mickey, cansado de tantas peripécias.
Ao final de todos os dias, depois de tanta estripulia, ele sempre ia fazer algo que gostava muito... que é tomar um belo banho!
Mas, o problema é que um dia, ele ficou lembrando de suas aventuras passadas e esqueceu do tempo...

Deixando o Mickey muito irritado!
 E isso acabou numa bela bronca!
 Mas depois de explicado o porquê ele não deveria demorar tanto no
 banho, tudo voltou ao normal e... tudo acabou bem. Ainda bem!!!

Ao término da leitura desse texto, foi proposto às crianças que reescrevessem a história em forma de livro. Em seguida, as crianças reescreveram a história em forma de livro, onde poderiam criar uma nova história, sobre o que mais havia chamado atenção do assunto. Cada criança escreveu uma história; algumas recontaram as histórias que haviam sido trabalhadas em sala, acrescentando detalhes que, para elas, eram pertinentes, ou, ainda, inventando novas aventuras.

A vida da água

Era uma vez uma minina chamada Silvana
 certo dia rezou veu agudar a natureza ela escreveu um cartas para
 que a cidade fica-se melhor
 certo dia au acordar pençou que estava sonhando ainda. Ela viu uma
 linda cidade sem poluição.
 Fim (A1)

(Na parte de trás do livro, a aluna escreveu:
 Escrito por
 Daiane Monique Alves Cunha)

A aluna escreveu a história de uma menina que queria ajudar a natureza; a personagem escreveu cartas, possivelmente de cunho de conscientização do meio ambiente, para que, em sua cidade, não houvesse mais poluição. Por meio das discussões e leituras realizadas em sala, ela conseguiu transpor o conteúdo e a temática para a história e, ainda, fazer uso da leitura e da escrita como recursos para fazer uma reclamação e um protesto, como no caso, a carta citada pela aluna. Em outras palavras, aluna usou do papel social da leitura, que, por intermédio da carta endereçada à cidade, muito provavelmente a criança resumiu na palavra cidade as suas autoridades e todas as pessoas que nela residem para que sua solicitação fosse atendida. Com essa atitude, a criança conseguiu demonstrar que, mesmo sendo criança, poderia fazer algo para que, em sua cidade, não houvesse poluição; para que as pessoas se conscientizassem a respeito da natureza e dos recursos que ela nos oferece, no sentido de preservá-los.

As crianças escreveram sobre vários temas; um dos mais destacados e freqüentes foi a questão do desperdício. Mais de 40% das crianças fizeram histórias

que eram relacionadas a essa temática. A opção por essa discussão pode ser pelo fato de que o desperdício seja algo que acontece, diariamente, em diversos ambientes que frequentam (na escola, em casa, no centro da cidade, lugar aonde muitos vão a passeio, entre outros). Abaixo, segue uma das histórias criadas por um aluno:



Figura 1 - História criada pelo aluno A

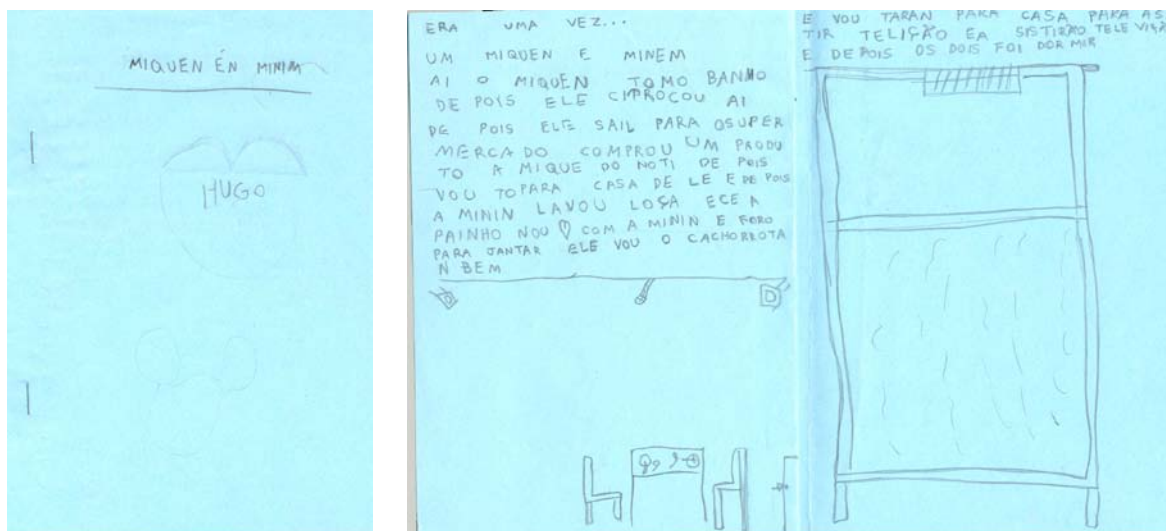
Diante da narrativa da criança, percebe-se que esta utilizou-se tanto da escrita como da ilustração da história, para chamar a atenção do seu leitor, como que estivesse utilizando-se das diversas linguagens para dar uma maior clareza dos fatos que estavam ocorrendo com o personagem. É importante ressaltar, também, que, através da sua leitura das práticas sociais, realizadas no seu cotidiano, em relação ao uso da água, quis demonstrar ao leitor, por intermédio do seu texto, que são as pequenas atitudes tomadas no decorrer do nosso dia a dia que, muitas

vezes, geram o desperdício desse bem tão precioso para os seres humanos.

Ele introduziu como personagem da história um menino, um personagem que faz parte do seu universo. Por meio dessa personagem, pôde apresentar as outras crianças que o desperdício da água está presente em suas casas, e que se continuar a desperdiçar água, um dia, o homem poderá passar pela mesma situação que a do menino de sua história. Por isso, no final do texto, transmite a lição para seus colegas, através da atitude do menino, que, quando vê a torneira pingando, deve-se fechá-la para que não ocorra o desperdício.

É a leitura de mundo feita pela criança, de uma situação comum no seu cotidiano, seja em suas casas ou na escola, a criança presencia diariamente situações de desperdício de água. Daí a importância da conscientização, desde pequenos, para que as crianças possam expressar suas idéias, relatar suas experiências e exteriorizar seus pensamentos, aflições, conquistas, etc.

Outra história que se destacou, entre muitas outras, foi a de um aluno que trabalhou no texto a rotina dos personagens, tendo como base a história do Pluto.



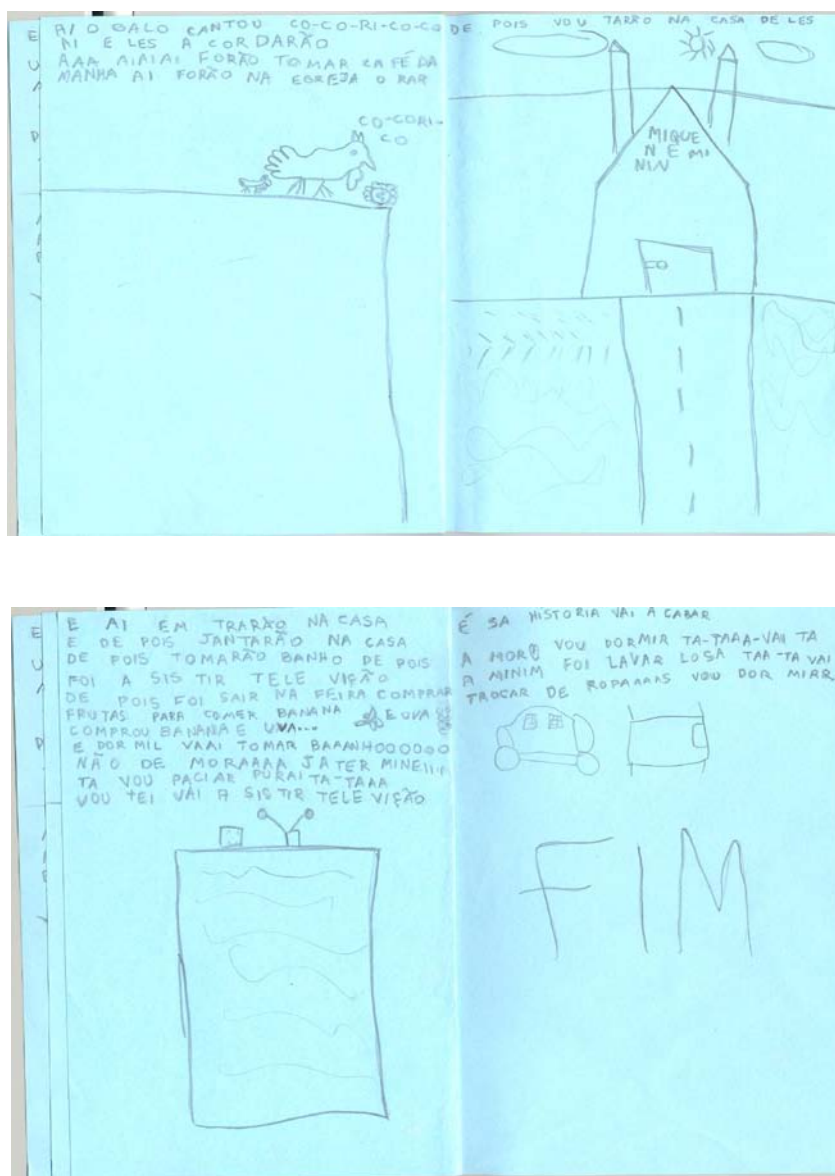


Figura 2 - História criada pelo aluno B

Em sua história, o aluno narra as várias ações realizadas, cotidianamente, com a água, como tomar banho e lavar a louça, além de discutir também o tema do desperdício, da economia da água. Por meio do texto, e dos recursos expressivos, lingüísticos e literários, que o aluno utilizou, descreveu, em minúcias, a sua leitura, ou seja, o modo como, no seu dia-a-dia, utiliza-se da água. Pela rotina dos personagens, descreve acontecimentos que ocorrem em sua casa e na casa de seus colegas, enfim, na produção textual, materializou a leitura de sua vida, transferindo para a história situações que se passam na vida real.

Observa-se, na história criada pelo aluno, que, além da escrita minuciosa da rotina dos personagens, a cada página do livrinho ele complementa a escrita com uma ilustração. O aluno preocupou-se ainda em fazer dessa ilustração, uma identificação detalhada do ambiente e contexto em que estava se passando a cena da história. Na primeira página, ele relata um jantar romântico entre o Mickey e a Minnie, logo abaixo do texto, preocupou-se em desenhar a mesa de jantar, toda arrumada com os pratos, os copos, as duas cadeiras, sugerindo ser as dos personagens. Não se esqueceu das luzes no teto, o som que caracteriza o romance. Outra página também digna de nota é a cinco, na qual relata a passagem em que o Mickey vai à feira e, depois, volta para casa para tomar banho e assistir televisão. Para elucidar essa passagem, o aluno faz a ilustração de cada fruta comprada; após o texto, desenha a televisão. Assim procedendo, o escritor mirim faz associações que propicie uma leitura mais rica para o seu leitor que, ao ler o texto, conseguirá identificar os contextos onde ocorrem os fatos narrados.

Há ainda, outros recursos estilísticos fônicos utilizados pelo aluno para valorizar o conteúdo semântico de seu texto e, assim, aumentar a expressividade da mensagem e, conseqüentemente, oferecer mais elementos para a leitura de seu leitor potencial. Utiliza-se da onomatopéia propriamente dita quando se reporta à voz do galo que está cantando co-cori-co. Outro recurso bastante explorado pelo aluno são os prosodemas de duração, que consistem em destacar quanto tempo se demora na pronúncia de cada sílaba, isto é, destaca prolongamento de letras ou sílabas. Assim, quando o aluno quis enfatizar a fala e as respostas dos diálogos existentes entre os personagens, como em VAAI TOMAR BAAANHOOOOOO NÃO DE MORAAAA e quando sente necessidade de mostrar ao leitor que, no momento destacado, onde a história vai acabar, que é mais um dia encerrado, já que a rotina é um ciclo diário que termina no momento em dormimos. Por este motivo, para que a história pudesse ter um fim, encerra-a como se levasse também o leitor, através da última frase, a uma sensação de sono: “A MINIM FOI LAVAR A LOSA TAA-TA VAI TROCAR DE ROUPAAAAS VOU DOR MIRR...” (A3), como se realmente o personagem convidasse o leitor para terminar a história, pois era momento de descansar.

Terzi (1995, p. 63) faz um apontamento sobre a leitura de histórias para as crianças e o que este tipo de atividade pode proporcionar-lhes:

A leitura de histórias expõe a criança a eventos distantes de seu contexto imediato, permitindo que ela relacione suas experiências anteriores com os referentes do texto e faça inferências sobre o contexto apresentado pelo autor. Além disso, essa prática expõe também a criança à complexidade estrutural da modalidade escrita, à organização das narrativas e a estratégias de compreensão quando adulto e criança discutem o conteúdo da história.

A partir de todas as leituras e discussões que já haviam sido feitas com a classe, como Terzi afirma, a criança compreendeu que a narrativa é composta por uma sequência cronológica, onde existe um começo, um meio e um fim. Além dessa compreensão estrutural do texto, a criança, no enredo, utiliza-se do interdiscurso, de sua memória discursiva e ancora sua formulação da história nas histórias que a professora havia contado em sala. Percebe, então, que, ao relacionar o conteúdo da história com suas vivências, encontra, em seu dia, em sua rotina, o uso da água e que, por intermédio dela, realiza uma série de ações que são constantes em seu cotidiano. Desta forma, o trabalho com a leitura realizado na sala de aula, proporcionou ao aluno que fizesse uma leitura da vida, do cotidiano, da sociedade e do mundo, em cujos contextos a criança está inserida, consciente de que necessita desse recurso natural para sobreviver. Além do destaque dado a esse bem natural, nessa atividade, foi também feito um trabalho de conscientização, com textos, leitura de várias histórias, atividades de leitura, discussões, troca de experiências, rodas de conversa, produção de textos, para que o aluno passe a criar um vínculo com esse tema e dê a importância devida à água e aos outros recursos naturais.

Portanto, a escola e o professor têm papel fundamental em proporcionar ao aluno esses momentos de leitura, por meio da qual ocorre o aprendizado, não só do ato de ler, mas o aprendizado de conteúdos do saber formal e da vida, ampliando, no leitor seu sistema de referências. Desse trabalho, o conteúdo apreendido foi a apresentação da água como um bem natural e sua importância vital para os seres humanos.

5.3 Síntese da análise dos dados

Diante das análises realizadas, foi possível a observação de uma série de aspectos que permeiam o ensino da leitura e as práticas escolares e sociais que a rodeiam. Todavia, por meio dos instrumentos de coleta de dados e da observação participante, as análises puderam afunilar-se e destacar situações que, muitas

vezes, ocorrem somente com a vivência no contexto escolar. Em outras palavras, pela participação nas situações diárias de leitura na escola, é que se conseguiu ter o panorama do contexto real em que este instrumento, tão importante, é ensinado às crianças.

Sendo assim, através do questionário, pode-se observar que as crianças adquiriram o gosto pela leitura e que todas a usam, no seu cotidiano, tendo clareza, de que ela é necessária para as ações que realizam no dia-a-dia. Sendo assim, conseguiram identificá-la como prática social.

Do mesmo modo, pela observação participante, destacou-se o papel da professora como mediadora no ensino da leitura, para que a aprendizagem ocorresse efetivamente, levando as crianças, pelas participações, diálogos, atividades e leituras dos diversos gêneros, a conseguirem obter sucesso em sua alfabetização e se tornarem sujeitos letrados, que sabem da importância da leitura para sua própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, percebe-se o quão é fascinante o tema da leitura e que este está diretamente relacionado com o universo do estudante, em quaisquer níveis que este possa atuar. Assim, desde a fase da alfabetização até estudos de níveis superior e pós-graduação, a leitura é a mediadora do conhecimento. Esse tema percorreu durante a graduação e se faz muito presente na atuação profissional do pedagogo. A leitura é objeto de estudo para muitas pesquisas. Dada a relevância do tema e sua abrangência, faz-se necessário dar prosseguimento aos estudos feitos até então. Daí, este trabalho ter sido realizado nessa área de conhecimento, que, apesar de tão estudada, ainda precisa ser explorada em seus diversos aspectos, seja na sociedade ou no ambiente escolar.

Do ponto de vista do objetivo geral, que era o de investigar como o letramento escolar referente à leitura da classe pesquisada era realizado, foi possível constatar que, de um modo geral, a professora conseguiu, por meio de sua prática pedagógica, ter sucesso com a classe pesquisada, tanto no que se refere ao ensino de leitura como o de escrita, formando crianças que compreendem a leitura e a escrita no seu aspecto discursivo e, principalmente, que identificam a leitura como prática social.

Já quanto aos objetivos específicos, a pesquisa atendeu ao primeiro objetivo específico, que visou averiguar como a leitura era ensinada no cotidiano escolar, na media em que, a partir da análise da observação da classe pesquisada, do contexto de estar no ambiente escolar, não só como pesquisadora, mas como segunda professora, constatou-se que a professora colaboradora usou da leitura como objeto de ensino, tendo como suporte o texto e o trabalho com os diversos gêneros textuais. Com esse procedimento, a professora visava a que o aluno não aprendesse simplesmente a ler, somente decodificando os signos do código lingüístico, com frases ou palavras soltas, mas que desde o início do processo de alfabetização, mesmo ainda não sabendo ler convencionalmente, conseguisse compreender o sentido do texto e dialogar com ele, por meio de sua interpretação.

Outro ponto importante foi a convergência das respostas das crianças, no questionário, com a da professora colaboradora, na entrevista, sobretudo quando esta aponta os gêneros trabalhados em sala, concomitantemente, as crianças

indicam os mesmos gêneros que a professora colaboradora destacou, comprovando a veracidade de um trabalho de alfabetização embasado nos gêneros textuais. Deste modo, mesmo não se identificando com uma determinada linha teórica, percebe-se, que a professora colaboradora concebia o ensino da escrita e da leitura, na perspectiva sociointeracionista, a partir da linguagem como forma de interação social, consciente de que leitura e escrita interferem diretamente nas ações sociais que praticamos cotidianamente.

O segundo objetivo específico, que tratava de investigar se o letramento escolar relacionado à leitura era caracterizado como prática social, também foi atendido, pois o resultado das análises apontam que a professora colaboradora, em grande parte das atividades propostas em sala, buscava contextualizá-las socialmente, ou seja, com as vivências das crianças, permitindo-lhes que esclarecessem suas dúvidas, discutissem e, por meio das discussões, formassem suas conclusões. Para tanto, ela envolvia os alunos nas histórias, para que fizessem inferências, participassem, mostrando que a história, que a leitura é levada a fazer parte de seu cotidiano e que, do mesmo modo, traz situações que ocorrem nas experiências que eles estão envolvidos. As crianças por sua vez, compreenderam o papel social da leitura, de saber que, por meio dela, eles podem tornar-se pessoas, com mais conhecimento que atuam assiduamente na sociedade moderna, a qual exige sujeitos letrados.

O trabalho de leitura diária, o contar histórias, ler cotidianamente os diversos gêneros textuais, trabalhar atividades que surjam a partir de textos, de discussões, de contextualização, o incentivo a leitura, de jornais, revistas, entre outros suportes que circulam diariamente na vida das crianças, proporcionaram um processo de alfabetização diferenciado, que obteve êxito, que ultrapassou o ensinar a ler e a escrever, simplesmente. Mostrou às crianças que tendo esse conhecimento, tornam-se letrados, capacitados para atuar nas diversas esferas da sociedade e, efetivamente, leitores. São leitores porque veem sentido no que estão realizando, não enxergam a leitura como algo distante da sua realidade, pelo contrário, enxergam a leitura como algo essencial para sua vida. Neste sentido, os alunos da classe pesquisada, por meio do trabalho realizado pelas professoras (colaboradora/pesquisadora), conseguiram construir capacidades letradas. Com esta constatação a pesquisa também responde ao terceiro objetivo específico.

Contudo, sobre esse terceiro objetivo, destaca-se que, como ainda o alunos estão em processo de aprendizagem, tanto da escrita como da leitura, foi visado analisar as competências que permeiam a fase na qual as crianças se encontravam, podendo, ainda, afirmar que, ao final do ano letivo, 90% das crianças estavam lendo e escrevendo convencionalmente e o restante da turma, ainda encontrava certa dificuldade, porém, compreenderam o papel social dessas duas práticas (leitura e escrita), tão importantes no nosso cotidiano.

Na pesquisa realizada, houve uma série de dificuldades, até mesmo por se tratar de analisar uma classe de alfabetização, que ainda está construindo seus conhecimentos, tanto escolares como de mundo. Todavia, o trabalho foi eternamente gratificante, pois, pôde-se verificar, em foco, um dos temas mais importantes do ambiente escolar e que permeia a prática pedagógica de todos os que pretendem atuar e que atuam na educação.

Sendo assim, esse estudo foi um grande aprendizado e amadurecimento para minha prática profissional. Devido à importância do tema, é pertinente dar prosseguimento a esse estudo, para que, assim, possa aprofundá-lo e adquirir mais conhecimento nesta área apaixonante.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1988.
- BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKTHIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática: UNESCO, 2002.
- BARBOSA, Raquel L. L. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos /séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem - ed. revisada e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência**. Brasília: MEC, 2008.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CHARTIER, Anne-Marie (org.). **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORACINI, Maria J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, S.P: Pontes, 1995.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. IV, p. 93-124.

FARIA, Ana Cristina de. **Manual prático para elaboração de monografias:** Trabalhos de Conclusões de Curso, Dissertações e Teses. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2007.

FEBA, B. L. T.; SOTANA, E. C. Caminhos da pesquisa científica: considerações teóricas e práticas. In: MANZONI, Rosa Maria. **O diálogo entre leitor e texto e a constituição do sujeito.** Presidente Prudente, S.P.: Azimute, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização:** da oralidade à escrita. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JOLIBERT, Josette (org.). **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, S.P: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, S.P: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1996.

QUINTANA, Mario. **80 anos de poesia.** Rio de Janeiro: Globo, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

APÊNDICE A

Título do Projeto: O USO SOCIAL DA LEITURA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E FORMAÇÃO DE LEITORES

Pesquisadores responsáveis:

Mirian Fernanda das Neves

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosa Maria Manzoni

UNESP – Faculdade de Ciências – Campus Bauru – SP

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 17033-360 / FONE: (14) 3103-6081

Local em que será desenvolvida a pesquisa:

Síntese do projeto

O projeto tem por objetivo proporcionar a reflexão do papel da leitura desde o processo de alfabetização, a fim de formar leitores críticos, que saibam a função social da leitura e as práticas sociais realizadas por meio dela em nosso cotidiano. Objetiva também refletir como as práticas pedagógicas no ensino de leitura vem contribuindo para a formação desse leitor, tendo como sujeitos principais os alunos em processo de alfabetização e a professora titular da turma de uma Escola Estadual, do Município de Bauru. A pesquisa tem abordagem qualitativa, e se configura em uma pesquisa participativa. Buscar-se-á envolver, como é característico nessa metodologia, os participantes do projeto, pois esse tipo de pesquisa é concebido e realizado em estreita associação com uma participação para a resolução de um problema coletivo. No nosso caso, o ensino da leitura e as práticas pedagógicas que compõem seu ensino.

É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos ou onerará seus participantes. Esclarecemos que os dados coletados a partir dos instrumentos do questionário, observação participante e intervenção e que serão utilizados para a elaboração de relatórios científicos, mas será preservado o anonimato dos sujeitos.

Eu, _____, entendo que, os dados obtidos a partir da minha informação serão confidenciais, e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que minha identidade não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que posso desistir de minha participação nesta pesquisa a qualquer momento.

Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo em participar desse estudo, livremente.

Assinatura do participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

Certificamos que foi esclarecido a(o) Prof.(a) _____, acima, o objetivo da pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Data: ____/____/____.

Apêndice B

Questionário Aplicado aos alunos do 2º ano- TURMA 2009

Nome: _____

Idade: _____ Ano: _____ Data: ____/____/____

1- Você gosta de ler? Por quê?

() Sim () Não

2- Sua professora do 2º ano lia textos com vocês na sala de aula? Se SIM, diga 3 tipos de textos que a professora lia com vocês.

() Sim () Não

1. _____
2. _____
3. _____

3- Escreva 3 das suas leituras preferidas?

1. _____
2. _____
3. _____

4- Para quê serve a leitura?

5- Quando utilizamos a leitura? Dê 5 exemplos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6- O que mais te marcou quando você estava aprendendo ou quando aprendeu a ler?

7- Ler para você é:

- () Identificar as letras e as palavras escritas
- () Construir um significado para o texto
- () Construir um significado para o texto, relacionando este texto lido com os seus conhecimentos e sentimentos

8- Qual é a importância da leitura para sua vida?

Apêndice C

ENTREVISTA COM A PROFESSORA COLABORADORA (2º ANO/ 2009)

Dados de identificação

Nome:

Tempo de magistério geral:

Tempo de magistério na Educação do Ensino Fundamental com crianças 6 / 7 anos (alfabetização):

Formação/ Local/ Período: Magistério –

1- Como você concebe a leitura?

2- O que você considera que deve ser ensinado em relação à leitura para crianças em fase de alfabetização, especificamente para as que têm entre 6 e 7 anos de idade?

3- Como você considera que deveriam ser trabalhadas as atividades de leitura no 2º ano?

4- Qual a finalidade da leitura para as crianças em fase de alfabetização, de modo particular para os tem 6 ou 7 anos?

5- Os PCNs apresentam 4 eixos norteadores para o ensino de leitura : escrita, leitura, oralidade e análise lingüística. Qual desses 4 eixos você mais trabalha com as crianças no decorrer do ano? Por quê?

6- Qual desses eixos acima você considera que ainda é pouco explorado com as crianças? Quais atividades deveriam ser mais desenvolvidas e de que forma?

7- Em quais documentos ou livros você se baseia para preparação das atividades de leitura para as crianças?

8- Foi observado na rotina da sala, que a leitura é trabalhada todos os dias e que normalmente há um dia específico, para se trabalhar cada gênero de texto. Qual a importância de se trabalhar os diferentes gêneros nas atividades de leitura?

9- Quando você considera que a criança lê?

10- Como você faz para saber se as crianças aprenderam a passar da compreensão imediata à interpretação das idéias do texto?

11- Quais as maiores dificuldades você encontra ao trabalhar leitura com as crianças em fase de alfabetização?

12- Você acredita que sua formação para o ensino fundamental te preparou para o exercício da profissão de alfabetizadora? Por quê?