

JOELMA REIS CORREIA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Projeto de Doutorado Interinstitucional (Dinter) – Convênio UFMA e UNESP
São Luís-MA; Marília-SP
2011

JOELMA REIS CORREIA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

São Luís-MA; Marília-SP
2011

JOELMA REIS CORREIA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para obtenção do grau de doutor em Educação.

Banca Examinadora

Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio – UFMT/Rondonópolis

Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP/Rio Claro

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília

Dra. Stela Miller – UNESP/Marília

Suplentes:

Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNESP/Assis
Cancionila Janzkovski Cardoso – UFMT/Rondonópolis
César Donizete Pereira Leite – UNESP/Rio Claro

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com todo o corpo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p.348.)

*Aos meus pais, Regina e Maximiano, porto seguro.
A minha Maria Julia, o grande amor da minha vida.
A minha irmã Gisele, presença imprescindível para
a finalização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por permitir à realização de mais um projeto em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, minha maior referência como professor e pesquisador. A ele minha admiração e eterna gratidão, pelo incentivo, generosidade, cuidado, respeito, sensibilidade, competência e atenção no processo de construção desta Tese.

Ao Prof. Dr. José Erasmo Campello, eterno Coordenador do Projeto Prata da Casa, que com sua ousadia possibilitou a alunos e alunas recém-graduados da UFMA, cursar o Mestrado, em um momento da história onde esse sonho era quase impossível, além de ser o grande mentor da elaboração do Projeto do 1º Doutorado em Educação do Maranhão (DINTER). Quem primeiro acreditou em mim na Academia e me fez vislumbrar, ainda na graduação, a possibilidade desse momento. A ele, a minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. Cyntia Graziela e à Profa. Dra. Estela Miller por aceitarem, mais uma vez, fazer parte de uma importante etapa da minha vida, através das valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Às professoras, sujeitos desta pesquisa, por terem permitido a minha presença observadora em sala de aula.

Às crianças, também sujeitos da pesquisa que, através das suas falas e atitudes, intensificaram ainda mais em mim o desejo de pesquisar sobre o ensino da leitura.

Aos meus pais, que torcem e rezam infinitamente para a conquista dos meus ideais.

As meus irmãos, Jorge, Josias, Alberto, Regina, Solange, especialmente, Dorieni, Kátia e Gisele, pelo carinho, amor e presença sempre disponível em todos os momentos de procura.

A minha Maria Júlia, maior incentivo para a realização deste trabalho.

A Márcio, meu marido, por aceitar o desafio de estar comigo nesse processo de construção de tese. O seu amor, cuidado, carinho, atenção e disponibilidade foram fundamentais para a concretização desse momento.

A minha avó, Doracy, e as minhas tias, modelos para minha vida e em quem sempre encontrei abrigo.

A prima Dayse, sempre tão disponível em me ajudar com algumas questões técnicas.

Ao amigo Assis, em quem sempre encontrei apoio, especialmente durante esse processo de construção de tese. A ele o meu carinho, amizade e minha eterna gratidão.

A querida amiga Maria José que, através da sua amizade e, particularmente, do seu apoio incondicional, tornou esse percurso muito mais suave. A ela meu amor fraterno.

A Vanja, amiga amada, pela sua disponibilidade e presença em muitos momentos difíceis dessa caminhada.

À Francy, minha amiga e irmãzinha, sempre disponível a me atender e receber com o seu amor e carinho. A ela a minha admiração, o meu respeito e o meu amor fraterno.

A Sirlene, amiga que ganhei nesses últimos anos, presente de Deus em minha vida, pelo afeto, pela torcida e incentivo, enfim, por estar sempre tão presente em minha vida.

À professora Marise Marçalina Rosa, grande amiga e companheira dessa caminhada desde o início de tudo, pela luta para a efetivação do 1º Doutorado em Educação do Maranhão (DINTER), através do Convênio UFMA/UNESP.

Ao professor Dr. Bolívar Paredes, Coordenador do Dinter em São Luís, por também lutar para a efetivação do DINTER.

Aos Professores do Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

Às amigas Dirlene e Leioneide, pela ajuda imprescindível na normalização deste trabalho.

Aos colegas dinterianos, companheiros dessa caminhada.

A UNESP, na pessoa dos professores e professoras, que contribuiu imensamente para minha formação como pesquisadora e como Professora do Ensino Superior, desde o Mestrado em Educação.

À CAPES, pelos nove meses de bolsa.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica. Orientada por esse objetivo geral busco, ainda, caracterizar as opções teórico-metodológicas que orientam a ação docente no ensino da leitura e analisar essas opções e sua influência na apropriação, pelos alunos, de conceitos de leitura. Para a efetivação do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa em educação do tipo etnográfica com duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Assim, tornaram-se sujeitos da pesquisa as duas professoras, uma de cada série, bem como seus alunos. O processo de geração de dados ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2009, com a utilização dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevista semi-estruturada e o caderno de Português das crianças. Os dados gerados foram analisados a partir da organização dos seguintes núcleos temáticos: a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras; a concepção de leitura; a metodologia do ensino da leitura; a apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora. Além disso, me orientei pela análise microgenética com o objetivo de centrar o olhar para o aspecto particular da situação com atenção às “pistas” significativas para extrair dados. Autores como Mikhail Bakhtin e estudiosos da área da leitura, Frank Smith, Jean Foucambert, Josette Jolibert, dentre outros, foram fundamentais para nortear a análise dos dados. As conclusões revelam que as concepções de leitura das professoras exercem grande influência na formação do conceito de leitura como ato de pronúncia, em vez de aproximar os alunos de uma concepção de leitura como atribuição de sentido e como prática cultural.

Palavras-chave: Concepções e Ensino da Leitura. Alfabetização. Apropriação da linguagem. Formação de Crianças Leitoras. Aprendizagem da leitura.

ABSTRACT

This research doctorate group has how objective understand the read conceptions and its influence on appropriation of concept of literacy by students through the analyses of the pedagogical practice. Guided by this general objective I moreover seek to characterize the theoretical-methodological options that guide the docent action on the teach reading and analyze these options and their influence on appropriation of reading concepts by the schoolchildren. To effectuation of the objective proposed a ethnographic research was held with two classes of the second year of High School on a municipal school located on São Luiz city on state of Maranhão. Thus, two schoolteachers became subjectives of the research, one of each classes, even as their schoolchildren. The process of data collection happened during the second semester of 2009, with the use of the following instruments: participant observation, semi-structured interview and the portuguese workbook of the children. The data collected were analyzed from the organization of the following thematic categories: the language conception of the literacy teacher; the conception of reading; the methodology of teaching reading; the learning of reading conception by the schoolchildren and the researcher's action. Furthermore I also guide me by the microgenetic analyzes aiming necessarily see the particular aspect of the situation with attention of the significant "slops" to extract data. Authors like Mikhail, Bakhtin and scholars of reading area, like Frank Smith, Jean Foucambert, Josette Jolibert, and others, were fundamental for doing the data analyses. The findings reveal that the conception of reading of the schoolteachers exert great influence on concept formation of reading how a act pronunciation, instead bring the schoolchildren on a reading conception with assignment meaning and how cultural practice.

Key-words: Conception and Teach reading. Literacy. Language Apropiation. Training of readers children. Learning to read.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Lista de palavras elaborada pela Professora da Turma 1 para o treino da leitura em sala de aula | 85 |
| Figura 2: Registro de palavras no caderno para treino da leitura na Turma 1 | 87 |
| Figura 3: Registro de palavras no caderno para treino da leitura na Turma 2 | 87 |
| Figura 4: Exercício elaborado pela Professora da Turma 1 para conhecimento das vogais e consoantes. | 90 |
| Figura 5: Exercício elaborado pela Professora da Turma 2 para conhecimento das vogais e consoantes. | 90 |
| Figura 6: Registro de cópia por aluna da Turma 1 | 94 |
| Figura 7: Registro de cópia por aluna da Turma 2 | 94 |
| Figura 8: Exercício elaborado pela Professora da Turma 1 reforçando o estudo de sílabas | 97 |
| Figura 9: Desenho realizado por aluna da Turma 2 após leitura de história pela Professora | 100 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Identificação dos alunos da Turma 1 | 39 |
| Quadro 2 – Identificação dos alunos da Turma 2 | 40 |
| Quadro 3 – Respostas dos alunos da Turma 1 sobre quem está ensinando a ler | 109 |
| Quadro 4 – Respostas dos alunos da Turma 2 sobre quem está ensinando a ler | 111 |
| Quadro 5 – Respostas dos alunos da Turma 1 sobre como se lê | 114 |
| Quadro 6 – Respostas dos alunos da Turma 2 sobre como se lê | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| PARTE I: AS CONDIÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO..... | 22 |
| 1.1 A abordagem metodológica..... | 23 |
| 1.2 O contexto de realização da pesquisa..... | 25 |
| 1.3 Gerando os dados da pesquisa..... | 31 |
| 1.3.1 A observação participante | 32 |
| 1.3.2 A entrevista semi-estruturada..... | 33 |
| 1.3.3 O caderno como fonte de dados..... | 36 |
| 1.4 Os sujeitos do processo: professoras alfabetizadoras e seus alunos..... | 38 |
| 1.5 A análise dos dados..... | 41 |
| PARTE II: TEORIA E PRÁTICA SE ENTRECruzAM..... | 44 |
| 2.1 A concepção de linguagem e a sua influência no ensino do ato de ler. | 45 |
| 2.2 A concepção de leitura que norteia a prática de professoras alfabetizadoras..... | 65 |
| 2.3 A metodologia adotada em sala de aula..... | 83 |
| 2.4 A apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora em sala de aula..... | 107 |
| 3 CONCLUSÃO..... | 132 |
| REFERENCIAS..... | 137 |
| APÊNDICES..... | 143 |

INTRODUÇÃO

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Essas palavras de Bakhtin (2003) traduzem a construção do meu interesse pelo objeto de estudo, o ensino da leitura. Hoje, consigo perceber o quanto estive próxima de situações e de pessoas que muito influenciaram em minha escolha e na decisão em pesquisar esse tema, bem como o conhecimento teórico que tenho sobre ele. Acredito que esse interesse se internaliza em mim desde o Magistério, na década de 1980, quando era designada pela Coordenadora de Estágio a estar nas turmas de Alfabetização e ali permanecer quatro horas, com mais interesse do que nas demais séries, com olhos e ouvidos bem atentos, para aprender com a professora da sala o ato de ensinar a ler, em um momento da história em que esse processo ainda era ensinado, com grande intensidade, como decodificação.

Esses momentos vividos foram, posteriormente, lembrados quando, na minha primeira experiência como professora, no ano de 1987, assumi uma turma de 1ª série, por não haver na escola nenhum professor que se colocasse à disposição para alfabetizar crianças que estavam iniciando a sua escolaridade, com a justificativa de que não sabiam ensinar a ler. E, assim, iniciei esse processo, permanecendo durante três anos, tendo por base a minha única experiência, o estágio do Magistério.

Com a minha entrada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no ano de 1991, somente no quarto ano foi oferecida aos alunos uma disciplina eletiva sobre Alfabetização, com a implantação do Núcleo de Alfabetização. Embora suscitasse em mim um grande interesse em participar dessa disciplina, não foi possível cursá-la, pois estava no processo de elaboração de minha monografia.

Assim que iniciei o Mestrado em 1997, ao interagir com a experiência discursiva do meu orientador e ao vê-lo indicar leituras para outros interlocutores, surgiu em mim o desejo de estudar e aprofundar sobre o tema, levando-me, assim, a abandonar “a interdisciplinaridade”, objeto de estudo inicial que me oportunizou a entrada no Mestrado.

Esse processo de interação e interlocução resultou na pesquisa-ação¹ desenvolvida no ano de 1998 em uma 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola situada na zona litorânea, em São Luís do Maranhão, tendo como referência a vida cultural das crianças e a sua experiência de vida, permitindo-lhes, a partir de então, a construção de significados, a ampliação do domínio do seu mundo, da sua cultura.

Ao final da pesquisa em questão, as crianças conseguiram utilizar-se da língua escrita com autonomia para comunicar a sua mensagem àqueles que as rodeavam e, conseqüentemente, entender a mensagem dos seus interlocutores. Por outro lado, a professora alfabetizadora compreendeu que a sua experiência anterior estava desgastada, pela repetição contínua e irreflexiva de situações que não favoreciam a aprendizagem dos alunos, dentre as quais destaco o ensino da língua escrita apenas com o uso da cartilha, desconsiderando o universo cultural das crianças nesse processo, o que conseqüentemente a levava a não perceber que os alunos eram capazes de ler e produzir textos.

A partir do ano de 2001, como professora da disciplina *Alfabetização: teoria e prática* da UFMA, tive a possibilidade de me aproximar novamente das salas de aulas do 2º Ano do Ensino Fundamental, por meio de observações e pesquisas realizadas tanto por mim como pelos alunos da referida disciplina.

Nesse contato mais próximo com o ambiente escolar, observei que o ensinar a ler tem sido considerado pelas professoras alfabetizadoras como o grande desafio a ser superado durante todo o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, para elas, como algo frustrante, devido ao fato de muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

De acordo com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler (JOLIBERT, 1994, 2006; BAJARD, 2006, 2007; FOUCAMBERT, 1998; SMITH, 1999, 2003), percebe-se que essa realidade tem sido comum em muitas outras localidades e que, apesar de todas as experiências divulgadas, originadas destas pesquisas e de muitos outros estudos, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Embora muito já se tenha discutido e investigado sobre o ensino da leitura na escola, este assunto continua sendo alvo de debates no meio educacional e acadêmico,

¹ CORREIA, Joelma Reis. *Textos do cotidiano e a cultura popular: aspectos fundamentais para aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização*. 2000. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2000.

especialmente devido à constatação do grande número de alunos que conclui o Ensino Fundamental sem se apropriar dessa competência básica, necessária para nortear as ações no mundo. Por isso, concordo com Arena (2007b) ao afirmar que o tema pode não ser novo, mas também não envelhece, pois é “[...] recorrente, persistente, incômodo, porque atravessa a história.” (ARENA, 2007b, p. 1).

Confirma-se a realidade dessa afirmação ao aprofundar as discussões apontadas pelos autores acima citados. Nesse sentido, considero não ser possível pensar o ensino da leitura na atualidade sem desenvolver um diálogo constante e contínuo com os enunciados de autores como Frank Smith (1999, 2003), Josette Jolibert (1994, 2006), Foucambert (1998), Élie Bajard (1999, 2006, 2007), bem como Bakhtin (1995, 2003) e Vygotski (1995), enunciados estes assimilados, reelaborados e reacentuados no processo de realização deste trabalho.

Cada autor apontado traz a sua marca para a elucidação do objeto de estudo e, portanto, para a concretização do objetivo da pesquisa. A interlocução com Smith (1999; 2003), a partir das suas duas obras, *Compreendendo a leitura* e *Leitura significativa*, apresenta-se como necessária neste trabalho pelo fato de abordar a leitura tendo como foco a compreensão do seu processo de aquisição, bem como sua natureza e, assim, “[...] tentar lançar luz sobre aspectos fundamentais do complexo ato humano da leitura – lingüísticos, fisiológicos, psicológicos, e sociais – e sobre o que está envolvido no aprendizado da leitura.” (SMITH, 1989, p.12).

Para Smith (1999), esse é o conhecimento que o professor precisa se apropriar para a realização de uma ação pedagógica consciente e, assim, compreender, que, para aprender a ler, a criança precisa perceber esse ato como essencialmente significativo, o que requer afastá-la de atividades que priorizem o processo de decodificação. Por isso, dentre os assuntos tratados pelo autor nas duas obras citadas, dispense especial atenção à informação não-visual no processo de ensinar a ler o que significa depender o menos possível dos olhos, habilidade considerada por Smith (1999) como essencial para a leitura e que, segundo ele, geralmente não é ensinada ao leitor.

Assim como Smith (1989, 1998), Jolibert (1994, 2006) defende que a criança precisa aprender as atitudes do ato de ler a partir de situações que façam sentido para ela, isto é, que seja inserida em situações de vida real de uso do texto. Conforme a autora, ensinar a ler nesta perspectiva é considerar que não mais existe o “momento da leitura”, mas se lê em todas as oportunidades, em função da vida na aula e na escola.

Jolibert (1994) afirma, ainda, que para se ler não é preciso passar pelo intermédio da decifração e da oralização, uma vez que tais ações não ajudam a criança a construir o sentido do texto. É preciso, ao contrário, possibilitar condições de aprendizagem em que o aluno possa “interrogar” o escrito, ou seja, estar atento a todas as pistas ou indícios que o levem a compreender o significado do texto.

Ao discutir sobre “o que é ler”, Foucambert (1998) considera, como Jolibert (1994, 2006), que este aprendizado está longe de ser uma questão técnica, mas “[...] o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico.” (FOUCAMBERT, 1998, p.110). Por isso, afirma que os manuais de leitura são inúteis para atingir esse objetivo, uma vez que são utilizados no ensino do ato de ler com o único propósito de identificação de palavras, mas antes de tudo, de sílabas e letras.

De acordo com o referido autor, tais ideias tentam disseminar que para aprender a ler é preciso considerar, inicialmente, o processo de identificação para, somente depois, se atingir a compreensão do texto. Contrário a esse modo de pensar, Foucambert (1998) argumenta que a identificação é consequência da compreensão, em vez de ser condição prévia a ela, o que vai exigir do leitor realizar o ato de ler como atribuição de sentido.

É preciso ressaltar que, aliado ao processo de identificação, está a prática da oralização, cujo objetivo é extrair a essência do texto. Segundo Foucambert (1998), o significado não está tal e qual no texto para que se possa extraí-lo, pois se trata de “[...] uma singular colaboração entre autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados [...]” (FOUCAMBERT, 1998, p.95-96), resultando, como afirmo acima, na atribuição de sentido.

Bajard (1999, 2002, 2007) ao levantar a discussão sobre a prática da *voz alta* no processo de ler afirma ser um equívoco o uso do termo como leitura, pois “[...] ler é compreender, é, portanto, construir sentido [...] Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura.” (BAJARD, 2002, p.81). A voz alta, intitulada pelo autor como “dizer” ou “transmissão vocal”, requer o conhecimento prévio do sentido, ou seja, é preciso ter realizado o processo de ler, além disso “[...] evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.” (BAJARD, 2007, p.25, grifos do autor).

Ao abordar sobre as sessões de mediação, Bajard (2007) demonstra que a voz alta ou transmissão vocal ganha destaque, uma vez que, através do mediador², a criança entra em contato com o livro. No entanto, é preciso compreender que essa prática não pode ser confundida com a decifração, cujo objetivo é a identificação de palavras desconhecidas, através da emissão sonora (BAJARD, 2002).

Destacar todos esses pontos sobre o ensino da leitura, a partir do pensamento de estudiosos da área, me remete, ainda, ao diálogo com Bakhtin (1995, 2003) e Vygotski (1995) e, embora não sejam teóricos que analisem o processo da leitura, suas teorias contribuem significativamente para se pensar o assunto na atualidade.

Bakhtin (1995) torna-se fundamental nessa discussão por apresentar conceitos-chave para a sua compreensão, dentre os quais destaco o dialogismo, modo pelo qual funciona a linguagem, propiciando a interação entre os sujeitos histórica e socialmente constituídos. De acordo com Smolka (1993b), é Bakhtin (1995) quem vai abrir as portas para esse entendimento da escrita como forma social de linguagem fundada na dialogia, ao afirmar que “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.” (BAKHTIN, 1995, p. 145).

Neste sentido, o aspecto caracterizador do movimento dialógico - a dialogia - segundo Bakhtin (1995), é a orientação da palavra ao outro, pois: “[...] a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior.” (BAKHTIN, 1981 apud SMOLKA, 1993b, p. 43).

Por ser uma forma de ação cultural com a linguagem, a leitura precisa ser apresentada em sala de aula a partir dessa perspectiva, ou seja, a partir do contato com enunciações concretas que, segundo Bakhtin (2003), somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos, definidos como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p.268).]

Vygotski ao trazer à tona *A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita*, aponta a importância de a criança se apropriar dessa linguagem por possibilitar-lhe uma grande mudança na sua vida cultural.

Ao discutir especificamente sobre o ensino da leitura, este autor afirma que ensinar a ler a partir da decifração é contribuir para frear o desenvolvimento cultural da

² Pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista sua recepção (BAJARD, 2002)

criança, por se tratar de uma prática artificial e mecânica. Em muitos momentos do texto citado, Vygotski (1995) reafirma a importância de se considerar que a aprendizagem da escrita, por se tratar de uma prática cultural, não tem início quando a criança entra pela primeira vez na escola. Logo, conclui-se, que o ensino do ato de ler precisa ser pautado nas várias situações de leitura vivenciadas na sociedade.

Neste sentido, Vygotski (1995) confirma a importância do ensino da escrita ser organizado de forma a tornar-se algo de que as crianças necessitem. Para isso acontecer, é preciso ter um significado para elas, despertando-as para uma necessidade intrínseca. Ler sem um objetivo real pode fazer sentido para quem ensina, entretanto, para a criança que está iniciando sua entrada no mundo da leitura, esse sentido não será percebido.

Como prática cultural, acredito que o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do outro, precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato que, conforme estudos realizados sobre a história da leitura (MANGUEL, 1997), vão se modificando e se tornando mais complexas de acordo com as necessidades de cada sociedade. No entanto, muitas vezes, nesse ensino, contempla-se apenas o aspecto da sinalidade (BAKHTIN, 1995) e da oralidade, o que acaba por prejudicar a formação de leitores.

Quando na escola, o ensino do ato de ler é colocado sob o foco da sinalidade, as crianças não são incentivadas a buscar informações, a antecipar, levantar hipóteses, mobilizar seus saberes linguísticos e os saberes do mundo porque “o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê)” não é levado em consideração. (SMOLKA, 1993a, p. 63).

Assim, apesar de o professor e os demais alunos se fazerem presentes em sala de aula, o aluno encontra-se em plena solidão nesse espaço, ou seja, não possui interlocutores, porque:

A escola, instituição responsável por apresentar de modo sistemático o escrito à criança, elaborou historicamente o conceito de que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito diante dos seus olhos deveria acontecer, não pela **atribuição de sentido**, mas pela vocalização de sons convencionalmente aprisionados nas marcas gráficas. O leitor iniciante teria sua atenção centrada na vocalização e seria, assim, considerado um leitor que lê, isto é, que pronuncia, **independentemente de necessidade** ou não. (ARENA, 2003, p. 56, grifos nossos).

Desse modo, desconsidera-se no processo de leitura aspectos necessários para que esta aconteça de fato, como a atribuição do sentido por parte do leitor e, como acrescenta Arena (2003), o leitor saber operar com a especificidade do escrito numa relação estreita com a necessidade, já que são “[...] a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores, no

aprendiz, das decisões sobre quais comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito.” (ARENA, 2003, p. 57).

É necessário enfatizar, que, mesmo utilizando-se em sala de aula, de textos que circulam socialmente, o processo de vocalização pode ser priorizado no ato da leitura, especialmente se tais textos não estiverem diretamente ligados à comunidade em que a criança está inserida, ou, se não forem trabalhados em função de um interlocutor.

Defendo, portanto, que este aspecto deve ficar muito claro para as crianças, especialmente àquelas no início da escolaridade, para que não pensem que estão lendo sem a preocupação de atribuir sentido ao texto escrito por seu interlocutor, sem ter idéia de para que tal leitura vai servir. Por esse motivo, além da relação com os professores e com seus colegas, a criança, nesse momento particular da sua vida escolar, deveria partilhar seus momentos de leitura, no espaço da sala de aula ou fora dele, com outros interlocutores e com textos considerados reais.

A leitura, nessas condições, deixa de ser vista apenas como um trabalho sobre a linguagem, cujo único objetivo é verificar se o aluno domina adequadamente a modalidade escrita, mas, ao contrário, contempla-se a sua dimensão dialógica.

Pensar o ensino da leitura a partir dessa perspectiva é voltar o olhar para o papel do professor em sala de aula, pois será ele o responsável em fomentar práticas de leitura que contemplem a sua dimensão dialógica, transformando a aula em um espaço interativo. Ele precisa se colocar na posição de interlocutor das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler, e perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, mas de praticar a leitura, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, experienciando-a nas suas várias possibilidades.

Dentro da escola o professor precisa ser visto pelos alunos como um leitor experiente, ou seja, como alguém que torna evidente o seu interesse em ler, que compartilha os seus atos de leitura, que faz da leitura uma prática social e cultural.

Como leitor experiente, o professor tornar-se-á o “outro” para seus alunos e conseguirá conduzir com dinamicidade e contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos na área da leitura. Consequentemente, perceberá que, além dele e dos demais alunos, outras pessoas e outros espaços podem contribuir significativamente para esse aprendizado. Como aponta Smolka (1993a), este aspecto leva o professor a considerar a relação da criança com seus interlocutores, que não se limita apenas a ele e aos alunos, mas,

sobretudo, àqueles com quem ela permanece em constante diálogo – a comunidade na qual ela está inserida.

Percebo, então, que essa pesquisa de Doutorado nasce a partir da aproximação, assimilação e da reelaboração do discurso dos vários interlocutores que cruzaram o meu caminho até aqui. Para sua efetivação desenvolvi investigação durante seis meses do ano de 2009 em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal na cidade de São Luís do Estado do Maranhão. Ineri-me no contexto investigado com o objetivo de compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica. Orientada por esse objetivo geral buscava, ainda, caracterizar as opções teórico-metodológicas que orientam a ação docente no ensino da leitura e analisar as opções teórico-metodológicas do ensino da leitura e sua influência na apropriação, pelos alunos, de conceitos de leitura, isto é, do que seria a atividade de leitura.

A partir dos objetivos apontados, encontrei nos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005; GRAUE; WALSH, 2003) o caminho para a concretização do trabalho, uma vez que, na aproximação com a realidade investigada, pude apreender o sentido que os sujeitos da pesquisa, as duas professoras e seus alunos, atribuem ao ato de ler, através de todos os movimentos produzidos em sala de aula: ações, vozes, registros, etc.

O acesso a esses movimentos não pôde ser possível sem a utilização de instrumentos, como a observação participante, a entrevista e o caderno de Português utilizado em sala de aula pelas crianças. Os dados gerados com esses instrumentos foram analisados a partir da organização de núcleos temáticos, tendo como referência os estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2008).

Como forma de melhor apresentar o resultado deste trabalho, o organizei em duas partes. Na primeira parte, *As condições e os procedimentos de investigação*, apresento e fundamento todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, obedece à seguinte estrutura organizativa: no tópico “A abordagem metodológica”, justifico a opção pela pesquisa do tipo etnográfica; sobre “O contexto de realização da pesquisa”, situo o momento inicial do encontro com os sujeitos da pesquisa, as dificuldades vividas durante o processo, bem como as relações estabelecidas em sala de aula a partir da organização desse espaço; no tópico “Gerando os dados de pesquisa”, explico e justifico a importância da observação participante, da entrevista semi-estruturada e do caderno como instrumentos de geração de dados; sobre “Os sujeitos do processo: professoras alfabetizadoras e seus alunos”, apresento a

Professora da Turma 1, com seus vinte um alunos, e a Professora da Turma 2 com seus vinte; por fim, “A análise dos dados”, descrevo o modo como apresento e organizo os dados.

Na segunda parte desta tese, *Teoria e prática se entrecruzam*, analiso os dados, gerados da observação participante, da entrevista semi-estruturada e dos cadernos, à luz de teóricos e autores como, Bakhtin (1995, 2003), Vygotski (1995), Jolibert (1994, 2003, 2006), Arena (2005, 2006, 2007, 2008), Foucambert (1998), Smith (1999, 2003), Bajard (1999, 2006, 2007) e outros. Neste momento do trabalho, ousei realizar um entrelaçamento entre os dados e o referencial teórico adotado, de modo a não cair numa espécie de fragmentação do texto, com capítulos distintos, divididos entre teoria e exposição dos dados. Assim, organizo esta parte em quatro tópicos: a concepção de linguagem e a sua influência no ensino do ato de ler; a concepção de leitura que norteia a prática de professoras alfabetizadoras; a metodologia adotada em sala de aula; e a apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora em sala.

Ao analisar “A concepção de linguagem e sua influência no ato de ler”, apresento a leitura como uma forma de linguagem que as crianças precisam se apropriar, dando ênfase a sua natureza dialógica. Para isso, discuto a importância de se afastar da criança o uso da palavra como sinal e aproximá-la da palavra como signo para que, desde o início da escolaridade, ela possa experienciá-la como discurso, como enunciação.

No tópico intitulado “A concepção de leitura que norteia a prática de professoras alfabetizadoras”, dialogo com autores que enfatizam a necessidade do ato de ler ser ensinado como compreensão ou atribuição de sentido, deixando de concebê-lo como um processo de decodificação. Portanto, são apontados, nesse diálogo, aspectos fundamentais para que isso aconteça: ativar em todos os momentos as informações não-visuais, ensinar à criança a atitude de criar perguntas ao texto desde o início da escolaridade e ensinar a ler a partir dos gêneros do discurso.

No tópico “A metodologia adotada em sala de aula”, discuto os materiais, estratégias e atividades utilizadas pelas professoras para ensinar a ler. Enfatizo o prejuízo para a criança ao realizar atividades de ler a partir do treino de letras, sílabas, palavras e frases. E, no último tópico, que trata sobre “A apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora em sala”, apresento a concepção que os alunos possuem acerca da leitura, a partir do que vivenciam em sala de aula ou fora dela. Reitero a necessidade de a criança se apropriar da leitura a partir de situações reais do uso da língua.

Por fim, apresento as conclusões, fazendo uma retomada dos pontos principais deste trabalho.

PARTE I - AS CONDIÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O processo de descobrir requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo [...]. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10).

Com a afirmação acima, de Graue e Walsh (2003), confirma-se que o desenvolvimento de uma pesquisa exige o envolvimento do pesquisador em todas as etapas do trabalho, especialmente quando se trata da pesquisa em educação do tipo etnográfica, defendida pelos autores citados. Esse estar envolvido requer fundamentalmente que ele esteja atento para criar dados valiosos durante o processo e, assim, alcançar o que nem sempre parece tão visível, bem como o olhar crítico e rigoroso no momento da análise dos dados gerados.

Na verdade, esse cuidado por parte do pesquisador se faz necessário por se considerar que uma pesquisa dessa natureza estuda a realidade tendo como foco o contexto histórico, social e culturalmente situado dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, concordo com Mehan (1980, apud GRAUE; WALSH, 2003, p. 28) quando afirma que:

[...] Os contextos são constituídos tanto pelo o que as pessoas estão a fazer como por quando e onde estão a fazer. Isto é, as pessoas em interação servem de contexto umas às outras. E, em última análise, os contextos sociais são constituídos por ambientes mutuamente ratificados e construídos.

Direcionada por esse olhar investigativo, apresento no tópico a seguir o processo de pesquisa desenvolvido em uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, tendo como interlocutores desse processo duas professoras e seus alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Para tanto, inicio justificando o motivo da decisão pela pesquisa do tipo etnográfica, cujos trabalhos de André (1995) e Graue e Walsh (2003) foram fundamentais para enxergar neste tipo de pesquisa a relação com o objeto de estudo. Na sequência, apresento o contexto de realização da pesquisa, bem como o percurso inicial de encontro com os sujeitos.

Como forma de melhor esclarecer o processo de geração de dados, apresento os instrumentos utilizados na pesquisa: a entrevista semi-estruturada, a observação participante e o caderno das crianças, fundamentando e descrevendo a sua importância para a investigação. Por fim, apresento os sujeitos da pesquisa, professoras e alunos, e os aspectos priorizados na análise dos dados.

1.1 A abordagem metodológica

Adentrar a situação investigada possibilitou-me observar as suas particularidades concretas, a percepção dos sujeitos, os significados atribuídos por estes sujeitos ao objeto de estudo, enfim, aproximar-me da cultura vivida pela comunidade escolar, especialmente professoras e alunos, em sua manifestação cotidiana. Neste processo, não se pode desconsiderar que o homem é um ser imerso na cultura, vive experiências coletivas e práticas sociais, e é, portanto, produto, produtor e intérprete de sistemas semióticos (VYGOTSKI, 1995).

É necessário ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa a partir dos aspectos apontados só foi possível porque o próprio objetivo da pesquisa exigia essa forma de agir. Neste sentido, explicitar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa requer, fundamentalmente, voltar ao objetivo que norteou o desenvolvimento deste trabalho: compreender as concepções de leitura e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica.

Desse modo, ao iniciar o processo de investigação tinha clareza da importância do contexto em que os sujeitos da pesquisa se situavam, entendido como

Mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador [...] é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico [...] pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, as próprias características da investigação apontavam para a utilização da pesquisa em educação do tipo etnográfica que, segundo André (2005), tem como uma de suas principais preocupações o sentido que os sujeitos envolvidos atribuem à realidade investigada, visto que tal realidade ou contexto são constituídos pela percepção do grupo em estudo, no caso desta pesquisa às professoras e os alunos. Assim, através da pesquisa etnográfica, o pesquisador tem a oportunidade de interagir com a situação de pesquisa, o contexto situado, obtendo os meios mais eficazes para que “[...] se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização dos dados.” (ANDRÉ, 2005, p. 27).

Graue e Walsh (2003) ao discutirem sobre o processo da investigação etnográfica apontam que essa proximidade com o ambiente constitui uma das dimensões-chave deste tipo de pesquisa, pois é impossível registrar e interpretar dados sem estar face a face com os

sujeitos envolvidos. Daí considerarem que para a realização de uma pesquisa desta natureza é necessário ao pesquisador se manter no campo durante um período de tempo prolongado para atingir um grau de interação com a situação estudada. No caso desta pesquisa a permanência na Escola foi de junho a dezembro do ano de 2009, período suficiente para perceber que muitas situações observadas se tornaram, de certo modo, repetitivas.

Nesse contato próximo com a realidade investigada, André (2005) alerta para o cuidado que o pesquisador precisa ter para não “[...] impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos” (ANDRÉ, 2005, p. 26), mas este sempre vai a campo orientado por suas convicções teóricas, todavia, deve cuidar para não utilizar a teoria para desenvolver uma visão restrita, mas para ampliar a compreensão do objeto. Por isso, concordo com Graue e Walsh (2003, p. 44) quando afirmam:

[...] a teoria é uma ferramenta que sustenta e restringe, simultaneamente, a investigação. Ela fornece-nos uma perspectiva do mundo, mas essa perspectiva pode excluir outras. Todavia, sejam quais forem as suas limitações, a teoria continua a ser a ferramenta necessária sem a qual a investigação não pode progredir. Como qualquer ferramenta, é preciso saber usá-la. Como qualquer ferramenta, deve ser acrescentada e ajustada sempre que necessário.

Durante o processo da pesquisa, à medida que me aproximava dos sujeitos e, conseqüentemente, buscava compreender a concepção de leitura das professoras alfabetizadoras e como estas concepções influenciavam no conceito de leitura das crianças, procurei manter uma atitude de constante vigilância para não influenciá-las no significado que atribuíam ao objeto de estudo e, nem mesmo, deixá-las constrangidas no desenvolvimento da sua prática em sala de aula, conforme cito nos demais tópicos.

Essa forma de agir, faz com que o pesquisador, segundo André (2005), cumpra o princípio básico da etnografia, a relativização, ou seja, ao mesmo tempo em que precisa se aproximar da realidade em estudo para que possa apreender os modos de pensar e agir do grupo estudado precisa fazer um esforço deliberado, como pesquisador, para se afastar de modo que possa refletir e analisar a situação.

Nessa busca em retratar a visão pessoal dos sujeitos, o desafio maior era “[...] sair dos limites do visível e buscar o significado que não pode ser observado.” (VYGOTSKI, 1991, p. 318). Para isso, foi necessário além da minha presença nas duas salas de aulas investigadas, através da observação participante, o uso de outras fontes de geração de dados, como a entrevista com professoras e alunos, a análise dos cadernos das crianças, o contato mais próximo com os alunos no momento em que fiquei a sós com eles. Esses movimentos serão descritos de forma minuciosa nos próximos tópicos.

1.2 O contexto de realização da pesquisa

Para a concretização do objetivo proposto, o início da pesquisa, que ocorreu a partir do mês de junho do ano de 2009, teve como *locus* duas escolas públicas, uma da Rede Municipal e a outra da Rede Estadual, ambas localizadas na periferia do Município de São Luís, Estado do Maranhão. Como o meu interesse se voltava para crianças na faixa etária de sete anos, a investigação no município ocorreu em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. No que se refere à escola da Rede Estadual, o foco foram as duas primeiras séries, visto que até então não havia sido feita a mudança do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série para o município, justificada pela falta de espaço na escola que deveria acolher estes alunos.

O critério de seleção das escolas se justifica por elas serem o campo de Estágio dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, portanto, como professora dessa Instituição, não tive, inicialmente, nenhuma dificuldade de acesso. Outro critério de seleção é o da importância que via em pesquisar duas escolas de redes diferentes. A Escola do Município vem trabalhando pautada nos *Programas Formação de professores alfabetizadores* (PROFA) e com a política maior de formação, *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, enquanto os professores da Rede Estadual trabalham sem participar de nenhum tipo de formação continuada. Além disso, nesse bairro, consegui localizar escolas das duas Redes, o que não foi possível em outros bairros, visto que a maioria das escolas do Estado não são mais responsáveis pela primeira etapa do Ensino Fundamental.

O PROFA teve sua implantação no município de São Luís em abril de 2001. Foi formulado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2000), através da Secretaria de Ensino Fundamental, com o objetivo de suprir as falhas existentes nas práticas tradicionais de formação docente prioritariamente em alfabetização, sendo, a partir de 2002, articulado às ações do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*.

O referido Programa foi criado em agosto de 2002 pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), cujo propósito fundamental é possibilitar aos alunos e professores “[...] tornarem-se cada vez mais usuários da leitura e da escrita.” (MARANHÃO, 2004, p. 22), a partir de um processo de formação em serviço.

Sendo assim, o foco principal das ações do *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* é a formação continuada, no entanto, de acordo com este Programa, esse processo de formação “[...] depende em grande medida, de uma abordagem sistêmica das políticas e, conseqüentemente, do conjunto das ações relacionadas, direta ou indiretamente, à qualidade

do ensino que se oferece na rede” (MARANHÃO, 2004, p.31). Por isso, ele apresenta os seguintes eixos de atuação: Formação dos gestores da escola, Formação de coordenadores pedagógicos, Formação dos formadores de professores alfabetizadores, Rede social educativa, Avaliação do sistema de ensino, Avaliação da aprendizagem dos alunos, Novos caminhos para o mundo do trabalho, Acompanhamento do trabalho das escolas, Planejamento Estratégico situacional, Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís, Elaboração de subsídios para o trabalho de educadores (MARANHÃO, 2004).

Na verdade, como aponta o Programa, tais eixos surgem da necessidade de “[...] articular, ampliar e potencializar os programas, projetos, ações e atividades da Secretaria: Aceleração da Aprendizagem de 1ª a 4ª séries, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros em Ação, Escola ‘Sonhos do Futuro’, Escola Vai ao Circo Ver São Luís, Turismo Educativo, Escola Que Vale, Carro Biblioteca, AABB Comunidade, PDE, Sistema de Informatização, entre muitos outros.”

Nesse contexto, “a formação dos educadores – técnicos da Secretaria, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais que ocupam diferentes funções – foi tomada como ação estratégica e transversal a todas as demais ações implementadas na Rede.” (MARANHÃO, 2004, p.31). Para tanto, foi contratada a Assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação que, segundo o Programa, é composta por profissionais que, além de serem identificados com o “chão da escola”, participaram da elaboração e da implementação de políticas no Ministério da Educação, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Parâmetros em Ação e o PROFA.

Vale ressaltar, que, inicialmente, tal decisão gerou uma grande resistência por parte dos profissionais da Rede por considerarem que esse trabalho de formação não deveria ser “[...] desenvolvido por profissionais ‘de fora’, fora do âmbito das universidades locais.” (MARANHÃO, 2004, p.20). No entanto, No entanto, conforme consta no documento do Programa, em apenas dois anos de implementação, suas ações já apresentavam indicadores positivos, dentre os quais destacam-se:

A autonomia alcançada pelos profissionais da Rede, que assumiram o papel de formadores de professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, gestores, técnicos da rede Social Educativa e também os projetos de formação encaminhados para capacitação de recursos no MEC/FNDE. As ações de formação resultaram no atendimento de todos os profissionais da educação da Semed, evidenciando uma melhoria significativa no trabalho docente e conseqüentemente na gestão em sala de aula, tendo, inclusive, aumentado o número e relevância dos projetos didáticos desenvolvidos nas escolas municipais [...] (MARANHÃO, 2004, p.25).

Nessa perspectiva, embora tivesse grande interesse em realizar esta investigação com as escolas das duas redes, no final do mês de junho fui chamada pela Supervisora da Escola da Rede Estadual para informar-me da insatisfação das duas professoras acerca da minha presença em sala de aula. Assim, agendou uma reunião para que, juntamente com ela e as professoras, conversássemos sobre o processo de pesquisa.

Nessa reunião, as docentes relataram que não estavam se sentindo à vontade com a minha presença em sala de aula, justificando que não havia intervenção. Elas desejavam que eu participasse de toda a dinâmica de sala de aula: ministrasse aulas, corrigisse cadernos e livros, orientasse os alunos considerados por elas mais atrasados, etc. Além disso, ficavam inquietas por eu ficar muito tempo em sala de aula, um dia na semana em cada sala, sendo suficiente apenas um horário no dia que seria estabelecido por elas.

Acredito que essa manifestação das professoras ocorreu por elas se sentirem inseguras com o seu fazer em sala de aula, visto que antes de iniciar o processo de investigação, foi-lhes explicado tudo sobre o seu desenvolvimento. Durante o mês em que estive em sala com as professoras não foi possível presenciar a leitura fazendo parte da vida das crianças. Elas não eram estimuladas a ler pelas docentes, nem no livro utilizado para realização de alguma atividade. Esse papel se resumia à professora. Como se tratava de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, e porque a maioria ainda não dominava o sistema linguístico, não observei em nenhum desses dias as professoras ensinando as crianças a ler.

Com relação às crianças que, segundo as professoras, não liam, a explicação dada era que suas famílias não davam nenhum tipo de acompanhamento. Embora não estivesse desde o início do ano com docentes, pude perceber que não sabiam o que fazer para que as crianças lessem. Aquelas que já chegavam lendo eram consideradas por elas muito boas; com as demais quase nada era feito para reverter a situação. Ao folhear o caderno de alguns alunos, constatei que o de Português tinha, em sua maioria, cópias, ditados e exercícios retirados do quadro.

O livro texto utilizado pelas professoras – *Projeto Pitangüá*, da Editora Moderna - praticamente não foi usado durante o pouco período de observação. De acordo com as docentes, o livro não foi selecionado por elas e o consideravam muito avançado especialmente por trazer vários textos longos, sendo ineficiente para crianças que estavam aprendendo a ler.

A desistência das professoras em relação a sua participação na pesquisa pode também ser justificada pelo fato de, até então, terem em sua sala de aula somente estagiários o que, talvez, para elas não representava nenhum incômodo, ou seja, eram apenas alunos

aprendendo a serem professoras. Era difícil para as professoras perceberem também a pesquisadora como aprendiz, atitude necessária para um investigador da pesquisa etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003).

A presença da pesquisadora podia revelar a entrada de alguém que vem descortinar o trabalho desenvolvido. Graue e Walsh (2003) alertam que esse pode ser um dos obstáculos para a entrada e permanência do pesquisador no campo de pesquisa:

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes 'massacrados pelos investigadores'. (GRAUE; WASH, 2003, p.122, grifos dos autores).

Desse modo, o estabelecimento da empatia com as professoras era de fundamental importância para a continuidade da pesquisa em educação do tipo etnográfica, e prosseguir dependia única e exclusivamente da sua permissão, algo que ultrapassa as formas de consentimento e que, de certa forma, vai permear qualquer relação de respeito entre as pessoas. (GARUE; WALSH, 2003).

A partir do explicitado e, de acordo com o objetivo proposto, a pesquisa prosseguiu somente com as duas professoras alfabetizadoras da Escola do Município. Os alunos, considerados atores necessários e importantes, foram observados como sujeitos em processo de apropriação dos conceitos de leitura na relação com as docentes. A minha permanência na Escola ocorreu durante o período de seis meses, de junho a dezembro de 2009, durante dois horários, duas vezes por semana, um dia em cada sala de aula, as quais farei referência no trabalho como Turma 1 e Turma 2.

Não foi possível a realização da pesquisa no início do ano letivo devido à dificuldade de contato com o campo de pesquisa, através das pessoas responsáveis para autorizarem a minha entrada nesse local, especialmente quando se tratava de diretoras, coordenadoras e mesmo as professoras. Entretanto, este aspecto não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa, visto que a entrevista e o caderno das crianças contribuíram significativamente para compreender o processo inicial de ensino da leitura pelas professoras, conforme discuto durante o percurso de descrição e análise dos dados.

No dia três de junho de 2009, o trabalho de campo foi iniciado com o registro das primeiras observações acerca do funcionamento da Turma 1, bem como das características físicas desta sala de aula, conforme segue abaixo:

Chego à escola às 13h15, momento em que as crianças já se dirigem para suas salas de aula. Como a professora ainda não havia chegado, esperei-a junto à porta da sala, observando o movimento dos alunos. A sala de aula, espaçosa e arejada, se encontra um pouco desarrumada e suja, por outra

turma funcionar no turno matutino. As crianças chegam e aos poucos tentam organizar as carteiras em cinco filas juntamente com a ajuda de uma das mães. Em cada sala de aula, as cadeiras são de uma cor; nesta os móveis são de cor amarela, e como existem muitas cadeiras da cor laranja, uma das meninas da sala começa a levá-las para sua sala de origem. Este ambiente é organizado com as carteiras das crianças, a mesa da professora (localizada no canto esquerdo da sala) e um suporte móvel que parece mais com uma estante para guardar livros, porém está vazio. Não existe nenhum armário para guardar os materiais das crianças, bem como os da professora. O quadro é dividido em duas partes, um para uso de quadro branco e outro para o uso de giz. Neste último está fixado o único material escrito da sala: o registro da música junina “Cai, cai balão” em um pedaço de papel 40 kg. No movimento de organização da sala pelas crianças, as mães aos poucos chegam e acomodam seus filhos nas suas cadeiras e algumas ficam aguardando a chegada da professora. Assim que a professora chega, às 13h45, algumas crianças correm para recebê-la, tendo como resposta seu afago. Ela cumprimenta as mães que lá estão, assim como eu, e convida-me para entrar na sala. Assim que entra começa a conversar com as crianças, dirigindo-se para uma em especial, sentada na primeira carteira da fila do lado da parede à esquerda, e questiona-a sobre sua ausência. Sem me apresentar às crianças, confia-me que esta criança falta muito e que nunca teve contato com seus responsáveis. Inicialmente, percebo que a docente é muito afetiva com os alunos e que estas possuem um carinho especial por ela. (Observação, 03.06.2009).

Durante o período de realização da pesquisa, pude perceber que essa movimentação inicial dos alunos e pais no horário de entrada, até a chegada da professora, era uma rotina, devido a esta, na maioria das vezes, chegar com alguns minutos de atraso em sala de aula. Explicou-me que isso ocorria por que morava em outro bairro, além de trabalhar em outra escola no período da manhã.

O contato inicial com a Turma 2 ocorreu no dia cinco de junho de 2009. Por ter chegado antes do início da aula, fiquei esperando a professora na porta da sala onde existiam algumas crianças sentadas em suas carteiras, e aproveitaram para perguntar sobre a minha presença na escola, por terem me visto na sala da Professora da Turma 1. Fiz o seguinte registro desse primeiro contato:

Assim que a professora chega algumas crianças que estão em pé conversando com seus colegas correm para se sentar nos seus lugares. Ela pede que eu entre e me sente, sem, no entanto, me apresentar às crianças. Eu me dirijo para uma das cadeiras no final da fila à esquerda. As crianças ficam em silêncio total, apenas observando o movimento da professora. À medida que as crianças atrasadas vão chegando, elas se direcionam para seus lugares, me parece, determinados pela professora. Apenas uma criança que chega atrasada, um menino, se direciona para uma cadeira localizada ao fundo, afastado dos demais colegas, sem nenhuma possibilidade de interação, permanecendo quieto até o horário do recreio, momento em que pode brincar, correr e, muitas vezes, gritar. A sala de aula está organizada como a Turma 1: cadeiras enfileiradas, mesa da professora localizada no canto esquerdo da sala, diferenciando-se apenas com um armário localizado

no fundo da sala, à direita, onde estão guardados todos os materiais utilizados pela turma e também pela turma 1: papel sulfite; depósitos de plástico contendo lápis diversos: de cor, hidrocor, giz de cera; livros didáticos e muitos outros materiais. Não existe nenhum tipo de material escrito fixado nas paredes. (Observação. 05.06.2009)

Nessa sala de aula, as crianças praticamente não se movimentavam e nem mesmo conversavam com os colegas. Quando isso acontecia, eram repreendidas pela professora verbalmente ou, muitas vezes, apenas com um olhar. Contraditoriamente, na Turma 1, percebi que as crianças tinham um maior acesso à professora, talvez por ser mais afetuosa, embora também pouco permitisse a sua movimentação em sala de aula.

Nessa busca dos significados que nem sempre estão diante dos olhos, pude perceber como as professoras também se sentiam inseguras com a minha presença, embora em nenhum momento comentassem a possibilidade de desistir da pesquisa. Durante o processo, uma das formas que encontrei para que elas se sentissem mais à vontade com a minha presença em sala de aula, foi a oportunidade que tive de cuidar de suas turmas na sua ausência. Como a Escola não dispunha de uma professora eventual e não considerava interessante dispensar os alunos no dia em que as suas professoras faltavam, a estratégia era deixá-los sob a responsabilidade de uma professora do mesmo ano ou anos diferentes, o que acabava acarretando para a docente uma dupla tarefa. Esta, sem o auxílio de nenhum tipo de planejamento, passava uma atividade para que os alunos pudessem desenvolvê-la na sua própria sala, geralmente a cópia de um texto do livro de Português, *Porta Aberta*, da editora FTD, selecionado aleatoriamente, ou mesmo responder questões em uma página do livro, retornando depois à sala para verificar se as crianças estavam realizando a tarefa. Assim, os alunos permaneciam até o horário do lanche. Logo após, ou eram levados para a sala da professora responsável e lá ficavam até o término do período realizando atividades como pintar e brincar, ou eram encaminhados para suas casas. Continuavam na escola apenas as que não podiam voltar sozinhas.

Conforme mencionei, na falta de uma das professoras me dispus a ficar com as crianças, bem como em outros dias em que elas precisassem faltar, sugestão recebida com grande satisfação. Percebi, a partir daí, um clima mais favorável a minha presença em sala de aula.

Esse momento me oportunizou, ainda, aproximar-me das crianças e a ganhar também a sua confiança, estabelecendo com elas certo grau de respeito e intimidade. Assim, podia questioná-las sobre o próprio objeto de estudo, ter acesso a seus cadernos, a seus livros e, através dos seus relatos, à própria prática desenvolvida pelas professoras em sala de aula, já

que não estava presente na escola no início do ano letivo, conforme comentei anteriormente.

Com essa proximidade, as crianças não me viam como a sua professora, pois buscava minimizar a sua percepção sobre a minha autoridade, entretanto, passaram a não mais me ver como uma intrusa, visto que não houve uma apresentação formal sobre o papel da minha presença em sala de aula. Ao comentarem sobre o papel do pesquisador no processo de pesquisa, especialmente quando se trabalha com crianças, Graue e Walsh (2003, p. 175) afirmam:

Os debates sobre investigação referem freqüentemente a importância de não se ser uma intrusa, como se fosse possível passarmos despercebidas na sala, qual peça de mobiliário. Por muito pouco intruso que o investigador deseje ser, a natureza do contexto muda quando ele chega.

Desde o início da pesquisa e tendo em vista a desistência das professoras da Rede Estadual percebi que o contato com os sujeitos da pesquisa precisava ser uma conquista diária. Sem a sua permissão, não poderia penetrar na superfície da pesquisa para a busca do invisível (GRAUE; WALSH, 2003).

1.3 Gerando os dados da pesquisa

Como se pode constatar, adentrar no campo de pesquisa e lançar o olhar sobre ele exigiu “[...] um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro” (ANDRÉ, 2005, p.26-27) para então apreender aquilo que não é visível ao olhar superficial. O desenvolvimento desse processo somente foi possível através dos instrumentos de geração de dados.

Essa fase requer do pesquisador mais atenção a todos os movimentos e eventos do contexto pesquisado, por isso considerada por Graue e Walsh (2003), como um processo ativo, criativo e de improvisação e, conseqüentemente, trabalhoso e dispendioso para aqueles que optam pela pesquisa etnográfica. Por esse motivo, compartilho com estes autores quando afirmam que, de fato, o pesquisador gera dados, pois:

Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro. (GRAUE; WALSH, 2003, p.94).

Neste sentido, os instrumentos de geração de dados como a observação participante, a entrevista, os cadernos das crianças foram imprescindíveis no alcance do

propósito deste trabalho, já que garantiram a abrangência de uma multiplicidade de perspectivas, tais como registrar a descrição de situações diversas, opiniões, falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades, representação de ambientes, entre outros.

Os dados gerados foram transcritos, quando gravados, digitados e organizados por classe e por sujeito. A seguir, apresento os instrumentos citados e a sua importância para o desenvolvimento da pesquisa.

1.3.1 A observação participante

A partir da observação participante houve um contato direto com as professoras e os alunos durante o ensino da leitura. André (2005) aponta este instrumento como um dos mais eficazes para que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, já que é ele quem realiza o trabalho de geração de dados.

Este instrumento permitiu quebrar a dicotomia entre o observador e o entorno observado, bem como o registro das manifestações verbais dos sujeitos de pesquisa, embora no início evitasse fazer qualquer tipo de registro na frente das professoras, pela percepção do incômodo causado. Desse modo, os registros eram feitos discretamente, no momento em que docentes não estavam observando. Para isso, estava sempre em mãos com um livro que deixava aberto sobre a cadeira e ali ia fazendo registros de situações que tivesse dificuldades de lembrar, especialmente quando se tratava de anotações das professoras no quadro ou a fala de uma ou outra criança. Este fato inicial me faz corroborar com Graue e Walsh (2003, p. 133) ao mencionarem que:

A participação total dificulta a tomada de notas. Temos de nos socorrer de apontamentos sucintos e breves notas de memória, aquilo que sabemos por termos estado lá, mas ainda não conseguimos passar a escrito, e depois tentar expandir esses apontamentos tomados de memória na primeira oportunidade, retirando-nos periodicamente para um lugar tranquilo [...]. Dadas as limitações da memória, escrever notas válidas é um desafio. Contudo, um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas [...] capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com o sujeito e partilhando até certo ponto das suas experiências.

Somente a partir do final do mês de agosto, foram feitos os registros na presença das professoras. O uso do gravador, porém, não foi permitido, o que de certa forma dificultou o processo de geração de dados, uma vez que em vários momentos era difícil registrar fielmente as interlocuções vivenciadas em sala de aula devido à rapidez com que elas ocorriam. Foi também nesse período, que comecei a perceber a importância de sentar em locais diferentes para a realização da observação, pois, assim como Graue e Walsh (2003, p.

128), passei a constatar que “[...] observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está sendo investigada.”

Com relação às crianças, esse processo de observação se tornou bem mais natural quando comecei a ter um contato mais próximo, ou seja, a partir do momento que passei a estar sozinha com elas em sala de aula, conforme comentei acima. De acordo com Mukhina (1996) para que a criança se torne natural e espontânea nesse processo a “[...] observação deve ser feita por uma pessoa com quem a criança já esteja familiarizada, cuja presença já lhe seja habitual.” (MUKHINA, 1996, p. 14).

Smolka (2000) ao relatar a pesquisa desenvolvida por ela no ano de 1992 com uma turma de 1ª série, cujo objetivo era investigar os modos de elaboração de conhecimento e emergência de sentidos na dinâmica de sala de aula, comenta sobre a importância da observação participante no processo de geração de dados. Afirma que, através deste instrumento, pôde envolver-se nas atividades ou na resolução de problemas cotidianos, além de ser solicitada sempre pelas crianças no auxílio da realização de tarefas. Explicita, ainda, que assumir o papel de observadora participante facilitava sobremaneira o registro de toda movimentação em sala de aula, como: “[...] explicação de propostas feita pela professora para a classe como um todo, o trabalho dos pequenos grupos, bem como momentos de interação direta e mais próxima da pesquisadora com as crianças.” (SMOLKA, 2000, p. 53).

Diante disso, este instrumento metodológico, o qual exige muito tempo e esforço do pesquisador, mostrou-se indispensável e adequado para a descrição de todos os momentos que respondiam ao objetivo proposto da pesquisa.

1.3.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista desenvolvida no processo de investigação também foi de fundamental importância para a geração de dados. Embora pudesse manter um contato próximo com as professoras e as crianças, através de conversas informais, concordo com Graue e Walsh (2003, p. 139) quando mencionam que “[...] a entrevista é um ato de discurso único, muito diferente na forma e no propósito da conversa normal.” Ao escutar as professoras e as crianças de maneira mais individual, pude esclarecer questões até então não observáveis, bem como confirmar e refutar dados, gerados a partir da observação participante e da análise dos cadernos. No caso das professoras, a entrevista possibilitou-me conhecer o

percurso de formação, relacionar o que pensavam sobre o conceito de leitura com a prática desenvolvida em sala de aula, bem como outros aspectos. Com as crianças foi possível conhecer um pouco mais do seu universo, buscando compreender como a prática das professoras influenciava na sua apropriação do conceito de leitura, o que, até então, havia se tornado algo complexo de ser investigado.

Por esse motivo, seria impossível fazer uso das entrevistas estruturadas e não-estruturadas. Charlot (2010) argumenta ser um equívoco esse primeiro tipo de instrumento ser chamado de entrevista, considerando que não passa de um questionário aplicado oralmente; com relação à entrevista não-estruturada esse autor critica a falta de direcionalidade ao pesquisador, afirmando que quando usada não passa de conversa de boteco. Neste sentido, acredito que, além da observação participante, a entrevista semi-estruturada que, segundo Charlot (2010), é a mais utilizada pelos pesquisadores, possibilitou a busca do significado que não pode ser observado, além de contribuir consideravelmente para a explicação e compreensão da realidade na sua totalidade, seguida, conseqüentemente, da observação participante.

Além das considerações apontadas, a entrevista semi-estruturada foi a mais adequada ao objetivo da pesquisa pelas seguintes razões:

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 2004, sem paginação).

A entrevista com as professoras foi realizada no início do mês de dezembro, praticamente no final do ano letivo, momento em que considerava já estarem familiarizadas com a minha presença e, portanto, mais à vontade para responder aos questionamentos. Para isso, o uso do gravador foi necessário, embora por várias vezes perguntassem se esse instrumento era válido, além de fazer registros no caderno destinado para esse momento. Com este último instrumento pude registrar percepções que não podem ser captadas pelo gravador, como: atitudes, fisionomia e o seu estado emocional.

Com as crianças, a entrevista foi realizada durante cinco dias do mês de dezembro, dois dias reservados para a Turma 2 e três dias para Turma 1, visto ter decidido realizá-la com todas as crianças das duas salas. Mukhina (1996) alerta para a importância da entrevista com crianças ser realizada por um pesquisador preparado, pois este precisa entendê-las bem, ser flexível e criativo, por isso afirma que:

As respostas da criança não dependem apenas do conteúdo das perguntas, mas também de sua relação com o pesquisador. O tato, amabilidade, a capacidade de sentir a individualidade da criança pesquisada garantem o sucesso da entrevista. (MUKHINA, 1996, p. 25).

Atenta a estes cuidados, foi realizada uma conversa preliminar com as crianças de cada sala, com explicações sobre o tema da entrevista e a sua finalidade. De acordo com Graue e Walsh (2003), o interesse maior de muitas pesquisas realizadas com crianças se volta somente para o seu comportamento. Ao contrário, na pesquisa em educação do tipo etnográfica, o objetivo deve ser “compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, ações situadas num contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 59); assim, a partir da entrevista, pude ter acesso à compreensão das crianças acerca do que é ler, e se a concepção e a prática das professoras tinham influência neste conceito.

Convém ressaltar que esse foi o único momento que conversei com as crianças sobre o objetivo da pesquisa na frente das suas professoras. Para Graue e Walsh (2003, p. 140), o primeiro passo para se entrevistar uma criança

É negociar o processo, dizendo do que se trata e como se faz. Dependendo das crianças e do contexto, esta fase de negociação inicial pode levar muito tempo. Conte que a primeira sessão de entrevista real vá demorar bastante tempo a chegar. E conte com toda a sua criatividade para descobrir novas maneiras de fazer entrevistas.

Como já estava muito próxima das crianças não tive problemas em relação sua espontaneidade e as suas respostas. Com o consentimento das professoras, as entrevistas foram realizadas no horário de aula e na própria sala. Foi importante organizá-las em grupo de quatro crianças no fundo da sala, chamando-as pela ordem em que se encontravam nas filas das cadeiras. As demais ficavam aguardando a sua vez realizando uma atividade elaborada pela professora. De acordo com Graue e Walsh (2003) quando se trata de crianças, a entrevista aos pares ou em grupo é uma estratégia extremamente útil, especialmente com crianças do pré-escolar, do primeiro e do segundo ano, pois elas “Ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141).

As respostas das crianças foram muito positivas. A maioria ficou à vontade em minha presença; sorriam entre si à medida que respondiam às perguntas e ficavam ansiosas para ouvir a sua voz no gravador, assim que terminava a entrevista. Apenas uma delas, da Turma 2, pediu que realizasse sozinha, justificando que pretendia conversar também sobre outros assuntos e não queria que os colegas soubessem. Essa criança, bem com outras, aproveitaram o momento para relatar algumas situações vivenciadas em família.

1.3.3 O caderno como fonte de dados

A utilização do caderno das crianças foi outro instrumento de geração de dados que muito contribuiu para alcançar o objetivo deste trabalho. Muitas são as pesquisas que destacam o uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar, mais especificamente da alfabetização escolar e da difusão da cultura escrita (VIÑAO, 2008). Porto e Peres (2009), ao citarem o estudo de Gvirtz (1999) destacam que:

O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação. (GVIRTZ, 1999, apud PORTO; PERES, 2009 apud p. 2).

Nas duas Turmas, o caderno foi um material bastante utilizado pelas professoras, ao contrário do livro de Português, durante o período de observação praticamente não foi usado em sala aula. Em quase 100% dos dias de observação, elas solicitavam que as crianças copiassem aquilo que deveria ser lido tanto em sala de aula, bem como em atividades encaminhadas para casa. Por isso, concordo com os autores citados, quando afirmam que o caderno produz efeitos no desenvolvimento da aula, além disso, são reveladores da prática da professora e, conseqüentemente, da escolha das suas opções teóricas e metodológicas.

Antes do início da pesquisa não havia previsto o uso do caderno como fonte de geração de dados, por não percebê-lo como um instrumento que fala dos alunos, da concepção e prática dos professores, talvez por ter sido considerado durante muitas décadas como um objeto quase invisível em sala de aula (MIGNOT, 2008).

O caderno das crianças foi relevante para a certificação daquilo que era contemplado pelas professoras no início do ano letivo para ensinar as crianças a ler. Os registros revelavam uma concepção de leitura, um modo de ensinar e aprender a ler. Por tudo isso, este material é considerado uma fonte histórica preciosa, como confirma Chartier (2007 apud VILELA; SOMBRANO, 2009, p. 2):

Os cadernos escolares constituem-se fontes históricas, emblemáticas, interessantes e reveladoras da cultura escrita visada pela escola no período estudado. Estas fontes de dados podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos.

Assim, o caderno tornou-se, conforme afirma Hébrard (2001, apud PORTO; PERES, 2009, p. 2), “[...] um testemunho precioso [...]” do que pode ter sido e ainda é o ensino da leitura, possibilitando-me compreender o que é considerado relevante para as

professoras, sujeitos da pesquisa, para se ensinar a ler. Entretanto, eles não revelam tudo do cotidiano, visto que não se pode registrar tudo o que acontece em sala, como:

[...] as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou o clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo do real. (VIÑAO, 2008, p. 25).

Devido à limitação dessa fonte, foi necessário complementá-la com a observação e a entrevista. Gvirtz e Larrono (2008) alertam que a qualidade das descobertas das pesquisas que usam o caderno como fonte de pesquisa dependerá, principalmente, de se perceber que este é apenas uma pista. Assim, os dois cadernos utilizados neste trabalho, um de cada Turma, são de duas meninas, um com registros do mês de março até o início de agosto do ano de 2009 (Turma 1); o outro continha registros do mês março a junho (Turma 2). O acesso a eles ocorreu a partir do seguinte fato: a professora da Turma 1, no mês de outubro, ao realizar o registro de frases no quadro, solicitou que uma das crianças fizesse a sua leitura; ao realizar a tarefa proposta, a professora fez o seguinte comentário: “Muito bem, quem te viu e quem te vê N.”

Logo após, a professora solicitou o caderno da criança para me mostrar qual era seu desempenho no início do ano. Como o caderno trazia registros somente relacionados às atividades do segundo semestre, perguntei se ela possuía o caderno anterior, solicitando que o trouxesse no outro dia. Neste momento relatou que a criança era oriunda do interior do Maranhão e entrou na escola sem “saber praticamente nada”, mas a cada dia avançava em relação à leitura.

Uma semana depois, a professora me entregou o caderno da aluna para que eu analisasse o seu percurso de escrita até aquele momento. Como o suporte já se encontrava um pouco danificado, perguntei à professora sobre a possibilidade de ficar com ele, com a justificativa de que traria contribuições para a minha pesquisa. Ao ser indagada sobre o fato, a criança afirmou que o caderno seria jogado fora pela sua tia. Assim, a professora entregou-me o material. Sua atitude denota que ela buscava analisar o nível de leitura das crianças pelo seu desenvolvimento na escrita, mais especificamente ao seu traçado.

Com relação ao acesso do caderno da Turma 2, comentei com a professora a situação citada. Ela selecionou, então, o caderno de uma das alunas da sala, considerada, segundo ela, como a mais caprichosa, disse ainda que não haveria problemas, pois geralmente as crianças se desfazem dos cadernos assim que terminavam suas folhas.

1.4 Os sujeitos do processo: professoras alfabetizadoras e seus alunos

Concluídos os esclarecimentos acima, faz-se necessário caracterizar aqueles considerados fundamentais para que a pesquisa se concretizasse efetivamente: professoras alfabetizadoras do 2º Ano do Ensino Fundamental, bem como seus respectivos alunos, isto porque somente com as percepções, as vozes e o movimento desses sujeitos é que o contexto pode ser constituído (GRAUE; WALSH, 2003).

Embora tenha situado anteriormente alguns entraves para a realização da investigação, compreendo que o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo etnográfica não é uma tarefa fácil para o pesquisador, especialmente quando se trata da posição ocupada pelos sujeitos envolvidos, uma vez que não é uma decisão simples para estes se revelarem para alguém que até então era alheio ao espaço escolar. Assim, a disponibilidade voluntária, isto é, a “receptividade” encontrada (ou conquistada) das professoras alfabetizadoras para participarem do estudo teve um caráter decisivo para o prosseguimento da pesquisa.

As informações descritas a partir deste momento são originárias das seguintes fontes: entrevistas realizadas com cada professora e crianças, anotações do diário de campo da observação participante e das conversas informais, através do contato frequente vivenciado durante o período da pesquisa.

As primeiras observações foram feitas com a professora da Turma 1, com 29 anos de idade. Possui certa experiência no magistério, pois começou a lecionar aos 16 anos, antes mesmo do término do Magistério cursado no período de 1995 a 1998 no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA). Possui graduação na área de Pedagogia (2002-2006) e Pós Graduação *Latu Sensu* em Supervisão Escolar (2007), ambos cursados em uma faculdade particular. Este último foi realizado aos finais de semana, nos turnos matutino e vespertino.

Antes de lecionar na escola pública, a experiência profissional da professora foi construída em escolas comunitárias com turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries. Atualmente trabalha também em uma escola particular no bairro onde mora, no turno matutino com crianças de 2ª série. De acordo com suas informações, começou a trabalhar no município no mês de maio do ano de 2007 com uma turma com crianças de cinco e seis anos. Somente no ano de 2008 assumiu uma turma de 2º ano, em que a maioria das crianças não liam nem escreviam, o que para ela foi um grande choque. No ano de 2009 continuou trabalhando com crianças nessa faixa etária e, a partir da experiência anterior, sentia-se mais segura.

Consegui perceber na fala da professora, e na forma como se expressava, certo orgulho ou mesmo satisfação por ter sido capaz de fazer com que seus alunos aprendessem a

ler, isto porque, segundo ela, até então não havia feito nenhum curso voltado para a área de alfabetização, embora o assunto da sua monografia, na graduação, tenha sido sobre letramento. Os únicos cursos de que se lembra ter frequentado foram os oferecidos pela própria Faculdade, através dos Seminários Pedagógicos.

Em seu depoimento, afirmou que começou o ano letivo com trinta e uma crianças, embora apenas vinte cinco frequentassem assiduamente as aulas e, dessa quantidade, apenas cinco chegaram lendo, de acordo com a sua avaliação. Para a realização da entrevista com as crianças, embora tenha reservado três dias, consegui concluí-la com apenas vinte e uma crianças. Através do **quadro 1** são apresentados os alunos, na ordem em que foram entrevistados:

| QUANT. | ALUNO | IDADE | SEXO | MORA COM... | EDUCAÇÃO INFANTIL |
|--------|-------|---------|------|-------------------------------------|-------------------|
| 01 | A. | 8 anos | F | Pais e três irmãos | Sim |
| 02 | S. | 8 anos | M | Pai, tia, avós e três irmãos | Sim |
| 03 | W. | 7anos | M | Pais e três irmãos | Não |
| 04 | Wl. | 7 anos | M | Pais e um irmão | Sim |
| 05 | R. | 8 anos | F | Mãe, um irmão e a avó | Sim |
| 06 | Gl. | 7anos | M | Com os pais e dois irmãos | Sim |
| 07 | L | 8 anos | F | Com os pais e uma irmã | Sim |
| 08 | J. | 7anos | M | Com a mãe e a tia | Sim |
| 09 | B. | 8 anos | F | Pais e dois irmãos | Sim |
| 10 | G. | 7 anos | F | Pai, madrasta e dois irmãos | Sim |
| 11 | T. | 7 anos | M | Mãe, tio, tia e prima | Sim |
| 12 | An. | 8 anos | F | Pais e duas irmãs | Não |
| 13 | Js. | 8 anos | M | Pais e duas irmãs | Sim |
| 14 | E. | 7 anos | F | Pais, tio e avó | Sim |
| 15 | Ga. | 8 anos | F | Pais e duas irmãs | Sim |
| 16 | N. | 11 anos | F | Pessoas que não são seus familiares | Não |
| 17 | Ne | 7 anos | F | Mãe, padrasto, avô, tia e prima | Sim |
| 18 | D | 7anos | F | Pais e dois irmãos | Sim |
| 19 | C. M. | 7 anos | M | Pais | Sim |
| 20 | Ge. | 7anos | F | Pais e uma irmã | Sim |
| 21 | De. | 7 anos | F | Pais e quatro irmãos | Sim |

Quadro 1 – Identificação dos alunos da Turma 1

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 1 (14/12 a 16/12/2009)

Das crianças entrevistadas, apenas a aluna N., possuía a idade acima da média. Apresento a categoria Educação Infantil em virtude de a professora geralmente fazer comentários sobre o seu papel para a formação das crianças. De acordo com a alfabetizadora, embora a maioria dos alunos tivesse cursado a Educação Infantil, elas chegaram ao primeiro ano sem saber ler, fazendo evidência especialmente para aquelas que estudaram em escolas privadas.

A professora da Turma 2 possui 38 anos de idade. Terminou o Magistério no ano de 1989, em uma escola da rede particular de ensino, Rosa Castro, onde também fez o Quarto Ano Adicional; no período de 1997 a 2000 cursou a graduação em Pedagogia no Centro de Ensino Superior do Maranhão (UNICEUMA), Faculdade da Rede Privada e, no ano de 2007, concluiu a Especialização em Gestão Educacional Integradora na Faculdade Athenas Maranhense (FAMA). Começou a lecionar desde os dezessete anos, passando, inicialmente, por duas escolas particulares, permanecendo em uma delas até o momento. Somente no ano de 2006 tornou-se professora da rede municipal, iniciando com crianças de dez anos de idade. No ano seguinte, passou a trabalhar com o segundo ano.

Ao falar da sua experiência com crianças nessa faixa etária, não deixa transparecer nenhum tipo de dificuldade em ensiná-las. Esclarece que sua prática segue certa orientação da Secretaria Municipal do Município, a partir da ênfase nos cursos frequentados por ela. Aprofundo esta questão na segunda parte do trabalho.

Das trinta e quatro crianças recebidas pela alfabetizadora no início do ano letivo de 2009, cinco entraram lendo, segundo sua avaliação. As demais foram se apropriando do ato de ler aos poucos. Assim como os alunos da professora da Turma 1, muitos não frequentavam assiduamente a sala de aula.

Desse modo, entrevistei vinte crianças, apresentadas no **quadro 2**:

| QUANT. | NOME | IDADE | SEXO | MORA COM... | EDUCAÇÃO INFANTIL |
|--------|-------|--------|------|-----------------------------|-------------------|
| 01 | Ln. | 7 anos | M | Pais, tia, tio, primo, avós | Sim |
| 02 | G. | 8 anos | F | Pais e uma irmã | Sim |
| 03 | V. | 7anos | M | Pais e tia | Não |
| 04 | S. | 7 anos | M | Pais e uma irmã | Sim |
| 05 | R. | 9 anos | M | Pais e três irmãos | Sim |
| 06 | P. | 8 anos | F | Pais e dois irmãos | Não |
| 07 | Cr. | 7 anos | M | Mãe, avó e uma irmã | Sim |
| 08 | W. | 8 anos | M | Mãe | Sim |
| 09 | A. R. | 8 anos | F | Pais e dois irmãos | Sim |
| 10 | D. | 8 anos | M | Mãe, padrasto e prima | Sim |
| 11 | C. | 8 anos | M | Pais, dois irmãos e avó | Sim |
| 12 | Ml. | 7 anos | F | Mãe | Sim |
| 13 | L. | 8 anos | F | Avó e dois irmãos | Sim |
| 14 | S. | 8 anos | F | Pai e três irmãos | Sim |
| 15 | B. | 7 anos | F | Mãe e avó | Não |
| 16 | Mk. | 7 anos | F | Pai e duas irmãs | Sim |
| 17 | C.B. | 7 anos | F | Pai e madrasta | Sim |
| 18 | A.B. | 7 anos | F | Pais e irmãos | Sim |
| 19 | Gu. | 7 anos | M | Pais e irmãos | Não |
| 20 | A. | 8 anos | M | Avó | Sim |

Quadro 2 – Identificação dos alunos da Turma 2

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 2 (17/12 e 18/12/2009)

Diante dessas considerações, realizei a pesquisa com estes sujeitos, especialmente durante os últimos seis meses do ano de 2009. Na próxima parte do trabalho apresentarei o seu desenvolvimento, analisando os dados gerados nessa trajetória.

1.5 A análise dos dados

Com os dados em mãos, gerados a partir dos instrumentos descritos, iniciei o processo de análise, embora esse momento possa ocorrer durante todo o desenvolvimento da pesquisa (ANDRÉ, 2005). Foi possível perceber isso, à medida que organizava os dados, registrando-os, geralmente, momentos após sair do contexto de pesquisa. Com este trabalho, ia percebendo em quais aspectos precisava dar mais atenção, lembrando e, ao mesmo tempo, acrescentando situações que no momento da observação não havia registrado, bem como outras que deveriam ser descartadas. Essa questão fica clara nas palavras de Graue e Walsh (2003, p. 158):

As notas de campo, mesmo desordenadas e enigmáticas, quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um. Os gatafunhos permanecem legíveis e as notas mais breves transbordam de significado. Passadas semanas ou mesmo apenas alguns dias, as notas de campo começam a desvanecer. A letra torna-se difícil de ler; as notas deixam de fazer sentido [...] já não fazem retroceder a experiência registrada. O imediatismo atenuou-se. Os registros de dados devem ser elaborados quanto antes.

O processo de geração de dados; o registro mais minucioso desses dados, após a saída do local de investigação; e as informações já organizadas, me levavam a todo instante, a apreender o significado neles contidos, proporcionado pela fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento deste trabalho, pois “[...] quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 116). Por esse motivo, vejo a análise como um processo contínuo e formado por etapas que se entrelaçam.

Embora a criação de significados perpassasse todo o trabalho de investigação na pesquisa em educação do tipo etnográfica (GRAUE; WALSH, 2003), a análise formal foi iniciada, conforme citei acima, quando me debrucei sobre todos os dados provenientes dos instrumentos utilizados na pesquisa, já transcritos e organizados.

Assim, tendo como referência os estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009), estudiosas de Bakhtin e Vygotski, a análise foi organizada em núcleos temáticos. De acordo com Padilha (2006), orientada pelo pensamento de Bakhtin, a escolha pelos núcleos ou mesmo categorias nunca é aleatória, pois como “como qualquer opção, é ideológica, no

sentido de que “[...] reflete e refrata uma ou outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo.” (BAKHTIN apud PADILHA, 2006, p.111).

Neste sentido, como forma de melhor apresentar a análise e a organização dos dados e, assim, mergulhar na complexidade das interações, comportamentos e ações e, direcionada pelo objetivo da pesquisa e o referencial teórico, elegi quatro núcleos temáticos, a saber: a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras; a concepção de leitura; a metodologia do ensino da leitura; a apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora.

Sem perder de vista o objetivo de pesquisa, o meu olhar se voltava para aquelas ocorrências únicas, centradas nos detalhes, que, por sua singularidade, talvez não voltassem a repetir-se jamais, como por exemplo, nos momentos das interações da professora com as crianças, na fala das crianças, em todos os momentos em que ensinava e, por fim, na própria análise dos cadernos. Para esse fim, utilizei a análise microgenética.

Como aponta Arena (2007a, 2007b), ao apropriar-se desse procedimento metodológico em pesquisas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, ainda é recente na pesquisa acadêmica o uso da microgenética nessas áreas, bem como em trabalhos voltados para a formação docente.

A análise microgenética, segundo Goes (2000), refere-se a uma forma de construção de dados que vem sendo estendida aos estudos educativos, originada dos princípios formulados pela psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento da mente humana. Ao discutir sobre essa metodologia de análise, Goes (2003) ressalta a importância de se compreender o significado da sua terminologia, ou seja, não é micro por serem de curta duração os eventos, mas por ser orientada para as minúcias indiciais; é genética por ser histórica, por relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura.

Por isso, a autora conclui que a melhor caracterização para microgenética é concebê-la como uma metodologia:

[...] orientada para as minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e o funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural. (GOES, 2000, p. 21).

Desse modo, ao analisar a realidade investigada tendo por orientação a microgenética, o pesquisador precisa destacar o aspecto particular da situação com atenção às “pistas” significativas para gerar os dados. O pequeno aspecto que, à primeira vista, parece

insignificante ganha importância para o problema de pesquisa.

Considero que esse se torna o grande desafio do pesquisador que opta por esse tipo de metodologia de análise para compreender o processo de leitura, devido às próprias especificidades das formas de interação que ocorrem em sala de aula, a rapidez com que elas acontecem, bem como as formas de acesso a essas informações, impondo limites para a percepção e o registro. Entretanto, esse é o risco que se corre, pois concordo com Silva (1998) quando diz que adotar essa forma de análise de dados é assumir pressupostos teóricos básicos face ao próprio objeto de estudo.

A partir da segunda parte, apresento a análise dos dados com o auxílio das observações realizadas em sala de aula, as entrevistas com as professoras e as crianças, bem como a análise dos cadernos. Para tanto, optei em realizar um entrelaçamento entre os dados e o referencial teórico adotado nesta pesquisa, ou seja, decidi não dividir o trabalho em dois blocos, um mais teórico e outro mais prático, mas me arrisquei a realizar os dois momentos simultaneamente.

Vale esclarecer, ainda, que os dados gerados das observações foram organizados na forma de cenas, tendo como referência o trabalho de Abaurre (1997), para melhor situar o leitor acerca das situações de leitura vivenciadas em sala de aula pelas professoras e seus alunos. Sendo assim, as cenas são compreendidas como um recorte metodológico resultante de fragmentos, que são parte de um processo mais amplo, orientadas pelo olhar investigativo da pesquisadora na busca de compreender a concepção de leitura das professoras e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica.

PARTE II - TEORIA E PRÁTICA SE ENTRECruzAM

O sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis [...]. (BAKHTIN, 1995, p. 106).

Conforme discuti na parte anterior, a partir desse segundo momento do trabalho, relaciono os fundamentos teóricos com a realidade investigada. Portanto, busco especialmente na voz e nas ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, situados no contexto da sala de aula, o sentido que eles atribuem à leitura, que por sua vez, conforme Bakhtin (1995), é determinada pelas interações e relações construídas neste espaço.

Lançar o olhar investigativo para esse contexto requereu especificamente optar por um referencial teórico que pudesse iluminar a análise à medida que os dados foram gerados, portanto, de acordo com a organização desta parte do trabalho, apresento e dialogo com autores considerados nucleares para apreender o significado atribuído pelos sujeitos ao objeto de estudo.

Como forma de melhor apresentar este momento do trabalho, e direcionada pelo próprio objetivo, optei em organizá-lo em quatro tópicos, a saber: a concepção de linguagem e a sua influência no ensino do ato de ler, em que discuto, apoiada especialmente em Bakhtin (1995), a natureza dialógica da linguagem e que, por esse motivo, a leitura na escola deveria estar orientada a um interlocutor real; a concepção de leitura que norteia a prática de professoras alfabetizadoras, em que dialogo com os seguintes autores: Arena (2003, 2005, 2006a, 2006b, 2008), Smith (1999, 2003) Foucambert (1998), Jolibert (1994); a metodologia adotada em sala de aula, cujos interlocutores foram: Arena (2003, 2008), Bajard (2006, 2007), Bakhtin (2003), Vygotski (1995), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Foucambert (1998), Mello (1999, 2003, 2006) e outros; a apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora em sala que, além dos autores já citados, busquei suporte teórico em Leontiev (2001), Mello (2003, 2004), Mukhina (1996), Arena (2009, 2010) e outros.

Vale lembrar que em cada um desses tópicos, anuncio, ao mesmo tempo, a partir dos instrumentos de geração de dados, cenas e falas das professoras e alunos da Turma 1 e da Turma 2, pelos seguintes motivos: por serem duas Turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental, situadas na mesma Escola; e, por considerar também, que em muitos momentos a concepção e a prática das professoras se aproximam, o que tornaria de certa forma a análise redundante, caso apresentasse as Turmas em momentos diferentes.

As cenas apresentadas durante o desenvolvimento do trabalho, resultantes da observação participante, não obedecem, necessariamente, a uma ordem cronológica; elas aparecem à medida que o objetivo do trabalho e o referencial teórico assim exigirem. Além disso, para cada tópico seleciono o instrumento que considero importante para anunciar os dados, ou seja, no tópico a seguir fiz uso apenas da observação participante de onde destaquei cenas que deixam indícios da concepção de linguagem das professoras das duas Turmas. Início, a partir de agora, o processo de análise.

2.1 A concepção de linguagem e sua influência no ensino do ato de ler

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Esse apontamento de Bakhtin (2003) confirma a posição de autores como Barros (2003), Brait (2003, 2007), Faraco e Castro (2010) e Fiorin (2008), estudiosos da teoria desse autor, que afirmam ser a linguagem o centro das suas investigações, uma vez que, como aponto acima, para ele, o acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem, o que quer dizer que “o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, lingüisticamente.” (FIORIN, 2008, p.19).

Por dispensar à linguagem um papel central em sua teoria, me pergunto, o que é a linguagem para Bakhtin, pergunta também elaborada por ele ao iniciar o capítulo 4 da sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste capítulo, à medida que situa as *orientações do pensamento filosófico lingüístico*, levantando críticas as duas principais teorias linguísticas em curso no seu tempo, esse autor vai dando pistas para essa resposta, embora afirme que “[...] não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições deste conceito de base.” (BAKHTIN, 1995, p.69). Assim, logo nas primeiras linhas do capítulo em questão, Bakhtin (1995, p.70-71) afirma:

Para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são

condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença puramente natural, não produzirão um ato de fala.

A partir desse apontamento de Bakhtin (1995), é possível afirmar que o autor concebe a linguagem como uma forma de interação humana, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo, logo, somente construída nas relações sociais. Nesse sentido, como discorre Brait (2007), Bakhtin (1995) vê a linguagem como “[...] construção e produção de sentidos, necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.” (BRAIT, 2007, p.173).

Por esse motivo, o referido autor concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, conceito este que, segundo Brait (2003, p.11) “[...] desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico.”

De acordo com Faraco e Castro (2010), ao dar ênfase à linguagem e ao seu princípio dialógico, Bakhtin lança o olhar para a relação existente entre o ser humano, a sociedade e a linguagem e, assim, ao refletir “[...] sobre como é a nossa relação efetiva com a linguagem, ele, indiretamente, nos indica como se dá o aprendizado lingüístico.” (FARACO; CASTRO, 2010, p.5).

Desse modo, Bakhtin (1995) vai de encontro com o pensamento de Saussure, quando este afirma que “A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise lingüística.” (BAKHTIN, 1995, p.85), mas, ao contrário, é preciso estudar a língua que se apresenta, ao indivíduo “[...] como um sistema de normas rígidas e imutáveis.” (BAKHTIN, 1995, p.90), o que quer dizer que:

A enunciação como um todo não existe para a lingüística. Conseqüentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas lingüísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história. Assim, a história da língua torna-se a história das formas lingüísticas separadas (a fonética, a morfologia, etc.) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta. (BAKHTIN, 1995, p.105).

Vale ressaltar, conforme Fiorin (2008), que Bakhtin (1995) ao levantar críticas ao pensamento de Saussure não nega a existência da língua nem condena seu estudo,

Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da translingüística, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer o exame das relações dialógicas entre eles, dados que são necessariamente dialógicos. (FIORIN, 2008, p.20).

Por isso, Bakhtin (1995, p.127) ao conceituar língua como “Um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” afirma que a verdadeira substância da língua não é um sistema de signos arbitrários e convencionais, mas é o fenômeno social da interação verbal, através da enunciação, que constitui a sua realidade fundamental. Portanto, afirma, ainda, que o processo de assimilação da língua materna pela criança “[...] é um processo de integração progressiva da comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo.” (BAKHTIN, 1995, p.108).

Faraco e Castro (2010) ao buscarem em Bakhtin (1995) o auxílio para pensar o ensino da língua materna, apontam que ao destacar a interação verbal esse autor sinaliza que a atitude do professor de linguagem é “[...] privilegiar não só o contato frequente do nosso aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação lingüística viva.” (FARACO; CASTRO, 2010, p.4).

Nessa perspectiva, Fiorin (2008) conclui que para Bakhtin (1995) “[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FORIN, 2008, p.24) e desconsiderar esse aspecto é apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Se todas as atividades humanas estão, de fato, ligadas ao uso da linguagem, como afirma Bakhtin (2003), direciono o olhar para a escola, local onde indiscutivelmente a linguagem verbal, oral e, especialmente, a escrita, é objeto por excelência de expressão de professores e alunos e, que, conforme sua veiculação por aqueles que ensinam, tem o poder de afastar ou aproximar os alunos da leitura e da escrita.

Para Leontiev (1978, p. 172), através da linguagem conseguimos garantir a transmissão “[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.” (LEONTIEV, 1978, p. 172). Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Nessa perspectiva, discutir o ensino-aprendizagem da leitura, no início do Ensino Fundamental, é concebê-la como uma forma de linguagem de que as crianças precisam se apropriar, e, que, segundo Luria (2001), contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte,

escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p. 105) aprofunda essa discussão quando afirma:

Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade lingüística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

E acrescenta ainda:

Uma cultura marcada pela escrita possui características tão peculiares, que mesmo os analfabetos se submetem às peculiaridades do seu funcionamento. A criança não alfabetizada já participa da cultura escrita quando obedece ao ritmo das atividades da mãe, comandado pela hora lida no relógio. O hábito de escrever na agenda o horário dos encontros, por exemplo, transforma as relações com os outros. (BAJARD, 2007, p.111).

Entretanto, apenas essa experiência com a escrita, propiciada pela sociedade letrada, não é suficiente para que cada ser humano tenha necessariamente conhecimentos específicos sobre ela. É preciso, portanto, que a criança não somente esteja exposta, mas faça uso constante. De acordo com Bajard (2007, p. 105):

É imprescindível – desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita – convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

É nesse momento que é enfatizado o papel intencional da educação no processo de ensinar e aprender a ler. Como aponta Libâneo (2004, p. 6-7):

O elemento nuclear das escolas e do processo educativo é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente.

Assim, a criança como membro de uma sociedade de cultura escrita precisa ser introduzida nesse mundo da leitura, considerado novo ou mesmo “diferente” por não possuir o domínio convencional, o que implica criar na escola oportunidades de experiências diversificadas com a leitura, ou seja, situações em que de fato a criança use a leitura para o fim verdadeiro para a qual foi criada.

Para isso, o ensino da leitura, bem como o da fala, precisa ser rico de significados para quem aprende, visto que “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu significado interior.” (VYGOTSKI, 2001, p. 398). Vale ressaltar que o

significado da palavra no processo inicial do aprendizado da leitura somente pode ser gerado quando partilhado em comunicação permanente com outras pessoas, ou seja, essa significação ocorre no plano interspíquico, pois

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1995, p.45).

Essa afirmação de Bakhtin (1995) remete mais uma vez ao significado do entorno, enfatizado por Vygotski (1935), para que a criança domine o ato de ler, pois para este autor a criança não cria a sua própria linguagem, pelo contrário, quando ela nasce já encontra as palavras feitas, fixadas nas coisas, no entanto, para que possa se apropriar de tais palavras precisa penetrar “[...] na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar.” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Assim, o papel do professor é fundamental no processo de ensinar a ler, pois será ele um dos grandes responsáveis para que a criança penetre no mundo da leitura ou, melhor ainda, crie situações para que ela perceba a necessidade de ler.

Além disso, como esclarece Mello (2003), apoiada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, são as condições concretas de vida e educação vivenciadas pelas crianças que as levam a sentir interesse, necessidade por atividades humanizadoras. Sendo assim, o ato de ler como uma atividade humanizadora é extremamente necessário para que a criança descubra o mundo a sua volta e consiga se movimentar neste espaço, tendo no professor a figura chave para interferir de forma intencional, através do processo de ensino. Somente assim, o aluno poderá se desenvolver cada vez mais neste aprendizado.

Diante de tais considerações convém questionar se o ensino do ato de ler na escola tem se configurado como uma atividade humanizadora. Entendo que isso somente é possível quando:

[...] desde o início, se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema lingüístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2008, p. 5).

Pensar o ensino da leitura a partir da perspectiva apontada vai depender do conceito do professor do que seria o ato de ler e, conseqüentemente, da sua concepção de linguagem, ponto alvo desse tópico. Como forma de aprofundar essa discussão e, assim,

apreender o objeto de estudo, neste momento faço uso, especificamente, da observação participante, apresentando o recorte de duas cenas, uma de cada Turma. Portanto, inicio apresentando a cena abaixo:

No primeiro contato com a Turma 1, sem que mesmo perguntasse, a professora me identifica rapidamente cada criança, bem como informa o seu nível de leitura: os que chegaram lendo, os que aprenderam a ler na escola, os que ainda não liam (a grande maioria da sala), segundo o seu critério de avaliação. Após esse momento de identificação, solicita às crianças que tirem o caderno de Português para copiar uma atividade. Explica-me que esta tarefa seria para realização de leitura e assim eu obteria informações sobre o seu domínio pelas crianças. Depois disso, começa a copiar, sem o auxílio de nenhum suporte, a lista de frases numerando-as:

- 1) O sol brilha no céu.
- 2) O macaco come banana.
- 3) Mamãe é um amor.
- 4) O sapato rasgou.
- 5) Vovó preparou o chá.
- 6) Eu fui à feira.
- 7) A sacola é florida.
- 8) Eu já sei ler.
- 9) Gosto de sorvete.
- 10) A caneta é azul.

À medida que a professora escreve com letra legível, de costas para as crianças, observo a aluna G. sentada em uma das cadeiras da frente, e que já possui o domínio do signo linguístico, oralizar a atividade escrita no quadro e balbuciar: “Eu não entendi”, repetindo por várias vezes essa expressão. Aproveito que a professora está copiando, me aproximo da criança e pergunto-lhe o que está falando e ela novamente repete “Eu não entendi”. Indago sobre o que não está entendendo, ela sorri e, talvez, por ainda não se sentir segura com a minha presença, não responde. Esta criança é a primeira que termina de copiar, não solicitando durante a realização da atividade, por nenhum momento, a ajuda da professora. Após terminar de escrever e esperar alguns minutos para que as crianças também concluam, a professora explica como será realizada a tarefa: entrega um pincel de quadro para a primeira criança da fila à direita e solicita à Turma que passe o pincel de mão em mão ao som de uma música junina, cuja letra está registrada numa folha de papel presa no quadro, trabalhada na aula anterior. Em determinado momento da melodia, a professora para a música, a criança que está com o pincel na mão dirige-se para frente do quadro e pronuncia uma das frases, escolhida aleatoriamente pela professora. As crianças que repetem a tarefa são tanto aquelas que conseguem pronunciar as frases, como as que ainda não conseguem fazê-lo. Para estas últimas a professora pergunta-lhes o nome das letras das palavras e para outras, pergunta como faz a junção de letras. Todas as crianças que vão à frente recebem palmas e mesmo àquelas que não conseguem pronunciar as palavras, ela diz: “Vamos, você consegue!”. (Observação, 03.06.2009).

Durante o período de observação participante, percebi que nessa Turma essa forma de ensinar geralmente se repetia, ou seja, a professora buscava sempre usar de artifícios como o apresentado, passar o pincel de mão em mão acompanhado da cantiga de uma música, bem como outros, para tentar envolver as crianças na realização da atividade. Sua justificativa

para esse fazer, segundo ela, era o fato de acreditar que “criança gosta de brincar e de ser desafiada e se usamos isso para que elas aprendam, teremos bons resultados, porque elas ficam mais motivadas para aprender”. Essa afirmação da professora me leva a concluir que, para ela, apenas as frases registradas no quadro não eram suficientes para que as crianças se interessassem pela atividade ou sentissem necessidade de ler, por isso era preciso agregar um aspecto motivador, desvinculado do seu propósito real. Assim, necessário se faz levantar o seguinte questionamento: Por que isso acontecia?

A resposta para tal pergunta está em perceber a própria concepção de linguagem aí posta, porque é preciso considerar que a prática do ensino do ato de ler apontada está subsidiada por uma maneira de compreender a linguagem, embora percebesse que a professora não era consciente deste fato. Neste sentido, tendo como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, evidencia-se que as frases em destaque ou a própria situação de ensino nada diziam às crianças, não tinham o poder de comunicação, de interação e interlocução, logo, não podiam chamar a sua atenção.

Para Bakhtin (1995) a língua, por ser criação da sociedade, tem a função de ser dialógica por natureza, já que o diálogo constitui para o autor uma das mais importantes formas da interação verbal, porém, chama a atenção para o fato de se compreender diálogo como qualquer tipo de comunicação e não somente como aquela realizada entre duas pessoas colocadas face a face. Percebo, assim, que muito do que se compreende na escola como linguagem não leva em consideração este aspecto; no caso específico da leitura, especialmente para crianças em início de escolaridade, parece que a comunicação não precisa existir, não é importante neste exato momento, por isso não é necessário que o ato de ler seja aprendido de forma viva e dinâmica.

Se a leitura, como forma de linguagem, serve para que o homem no seu dia a dia possa satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas, na escola ela aparece, assim como a composição escrita, como uma das mais importantes formas de comunicação, visto que a escola respira a cultura escrita, além disso, é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Bakhtin (1995, p. 123) acentua a importância dessa linguagem ao afirmar:

[...] O ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento de 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 esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] 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.

Ao pontuar que o discurso escrito é integrante de uma discussão ideológica, Bakhtin (1995) evidencia o seu caráter histórico, cultural e social, daí definir, ainda, a língua como “[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1995, p. 17). Por isso, ao voltar à cena apresentada, e centrando o olhar na atitude da criança, que por várias vezes disse “Eu não entendi” à proposta da professora, arrisco-me a afirmar que a sua dificuldade de entendimento não estava relacionada ao registro das palavras ou frases, mas ao fato de não conseguir se encontrar naquela situação, apresentada como sendo de leitura, pois “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1995, p. 131).

Essa criança por se diferenciar das demais por já possuir o domínio do ato de ler, torna-se, talvez, mais exigente em relação ao que é oferecido pela sua professora para ler; talvez tenha sentido falta de um enunciado para explicação da atividade, ou ainda, poderia estar se perguntando: “O que é para fazer?” “Por quê?”, “Para quê?”.

Bakhtin (1995), ao discutir as relações entre linguagem e sociedade, acentua o caráter social da enunciação, por considerar que somente através dela a língua entra em contato com a comunicação e, assim, tem a possibilidade de evoluir historicamente, evolução esta considerada ininterrupta, por não existir “[...] fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 1995, p. 16, grifos do autor).

Evidencia-se, então, que toda enunciação requer, fundamentalmente, a presença de um locutor e de um interlocutor, ou seja, de “[...] dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1995, p. 112). Neste sentido, quando se analisa a cena em questão não se consegue perceber essa natureza social da enunciação, visto que não foi possibilitado à criança se colocar na posição de locutor, nem tampouco de interlocutor. Na verdade, a proposta apresentada pela professora foi realizada apenas para responder a uma necessidade externa: mostrar para alguém de fora o desempenho dos alunos em relação ao domínio do sistema linguístico. Neste caso, de acordo com Bakhtin (1995), ocorre a ficção da palavra, ou melhor, organiza-se uma situação fictícia, à medida que a língua é colocada fora do fluxo da comunicação verbal. Portanto, deixou de se considerar

[...] 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, 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 meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113).

Essa afirmação do autor é desconsiderada na cena apresentada, especialmente quando a professora estabelece que o domínio do ato de ler por aqueles que dele ainda não se apropriaram perpassa a identificação das letras das palavras, bem como a pronúncia da junção das letras, havendo, com isso, todo um processo de descaracterização da enunciação, pois enquanto de alguns se espera a pronúncia das palavras, acreditando-se que se está ensinando a ler; para outros reduz-se ainda mais o processo, pois o importante é que, pelo menos, consigam “ler” letras, sílabas, para, quem sabe, chegar às palavras.

Assim, percebe-se que no processo de ensino, apresentado à criança, não existia *palavra*, vista como meio de interação entre sujeitos, por dois motivos: em primeiro lugar, porque o interesse se centrava nas unidades mínimas da língua, as letras e as sílabas, portanto, não considerava as unidades reais de comunicação que são os enunciados. Em segundo lugar, afastava completamente a criança da possibilidade de vivenciar reais situações do uso da leitura; nesse processo, fica perdida a significação da palavra e, com isso, “[...] perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação” (BAKHTIN, 1995, p. 49).

O relato de mais uma cena observada, ainda, na Turma 1, revela que o interesse da professora não estava direcionado para o significado da palavra:

Por volta das 14 horas chego à escola, momento em que a professora sai na porta da sua sala e solicita ao professor de Educação Física, que se encontra no pátio da escola aguardando o horário da sua aula, que venha até a sua turma. Eu entro, cumprimento a professora e as crianças e me dirijo para uma cadeira no fundo da sala. Assim que ele aparece na porta, ela diz para os alunos: “Ouviram, crianças, eu não disse que o professor vinha para ver vocês lendo, agora vocês precisam mostrar que sabem ler.” E continua: “Sabe, professor, todos os alunos dessa sala já sabem ler. Quer ver?”. O professor entende a situação simulada pela professora e fala: “Ah, eu quero ver sim. Será mesmo?” A professora lhe responde: “Vou lhe provar”. Durante o diálogo, as crianças se entreolham e começam a sorrir. Logo após, a professora pergunta para a turma: “Crianças, quem sabe ler aqui?” Todas as crianças levantam o braço e respondem: “eu tia”. Entretanto, algumas delas repreendiam alguns dos seus colegas: “Tu nem sabe ler”. A professora, ouvindo esses comentários fala: “Quem ainda não sabe ler está aprendendo”, e vira-se para a aluna A e pergunta: “Não é A?” Fala ainda: “A tá se esforçando, se algumas pessoas não se esforçarem como A e faltar

muito não vai conseguir ler não, não é S?” referindo-se a um outro aluno sentado na primeira cadeira da fila do lado da parede. Logo após, pergunta quem quer vir à frente fazer a leitura de uma música junina registrada numa folha de papel, presa no quadro utilizado para esse fim. Todas as crianças levantam a mão. A professora chama o aluno L. que levanta todo contente. Antes que o aluno comece a fazer o que lhe fora designado, o professor comenta: “Ah, L. não sabe ler não”. O aluno logo responde: “sei sim”. A Professora também acrescenta: “Sabe, L sabe ler professor”. De imediato, o aluno começa a oralizar o texto. Assim que termina, a professora comenta: “Uma salva de palmas para L gente”. O professor acrescenta, ainda: “Rapaz, tu sabe mesmo, parabéns!”. L. volta muito satisfeito para sua cadeira e durante o percurso conversa com alguns colegas comentando sobre o seu desempenho. Depois de L., ainda são chamadas duas crianças que, assim como ele, também oralizam o texto e recebem o *parabéns* da professora e do professor. Na seqüência, chama o aluno “C.M que começa a pronunciar bem devagar e de forma tímida as sílabas de cada palavra. A professora pergunta que palavra forma e começa a oralizar juntamente com o aluno. Ao término, comenta: “Viu professor, como C.M. tá quase lendo”. Parabeniza a criança e solicita para ele também palmas. O professor diz: “muito bem C.M”. A terceira criança a ir ao quadro, S., pronuncia as letras de algumas palavras indicadas pela professora. Esta comenta: “Professor, se S. não faltasse tanto ele já estaria bem adiantado”. O professor responde: “Ele vai conseguir, não é S.?” Ele volta de cabeça baixa para a cadeira e a professora pede que as crianças batam palmas. A. é a quarta criança a ser chamada, que começa a pronunciar também as sílabas fazendo a sua junção [...]. (Observação 16.06.2009).

Esta cena demonstra que mais uma vez a professora deixa de contemplar a concepção dialógica da linguagem, à medida que isola a palavra e estabiliza sua significação (Bakhtin, 1995), e, assim, o aluno passa a conviver na escola com uma língua que não existe de verdade, ou como afirma Bakhtin (1995), com uma língua morta que só faz sentido no processo de assimilação de uma língua estrangeira que, para quem não a domina, ainda não se tornou língua. Ao contrário, a língua materna, do ponto de vista da enunciação, que diverge da língua como sistema, dispensa qualquer tipo de identificação do sinal, porque se aprende a falar à medida que o outro nos dirige a palavra e espera de nós uma atitude responsiva, ou seja,

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc., ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor).

Considero relevante essa afirmação de Bakhtin (1995) para análise da cena apresentada, por que ela me dá fundamento para acreditar que a situação organizada pela

professora poderia ter se tornado um grande momento para que as crianças percebessem que a língua escrita dentro da escola, através da leitura, também funciona como instrumento de comunicação, além das suas muitas outras possibilidades, como: “[...] responder a necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; para se descobrir as informações das quais se necessita, para fazer (brincar, construir...) para alimentar e estimular o imaginário [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 31), e tantas outras que não se pode imaginar.

Arena (2008), ao tomar como referência os estudos de Vygotski (2001), avança nessa discussão quando afirma que ensinar a língua para o leitor do século XXI é ter claro que ela é muito importante como instrumento de/para a formação do pensamento, além de ser instrumento de comunicação, pois quando é apropriada pelo leitor torna-se um poderoso meio de “desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do processo de humanização” (ARENA, 2008, p. 133).

É possível ainda afirmar, que da forma como a situação foi organizada pela professora não é proporcionado às crianças, nem mesmo, àquelas que alcançaram o objetivo desejado por ela, experienciar a leitura como locução (ARENA, 2007b), uma vez que a intenção era apenas de oralizar o texto para identificação das crianças que liam e das que não liam, segundo o critério da professora. Arena (2007b, grifos do autor) define locução ao afirmar:

Se a oralidade produzida pela boca trazer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-ia um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão do sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição do sentido ao texto, esse ato poderia ser entendido como pura oralização, que não poderia ser confundida com a locução, porque a ela faltaria a intenção da comunicação e a possibilidade de tornar-se um enunciado que teria o *outro* como referência, em uma perspectiva bakhtiniana.

De acordo ainda com Bajard (2002), ao discutir a relação da criança com o texto e o seu entorno cultural, essa ação de transmitir vocalmente o texto, definida por ele como “dizer” ou “transmissão vocal”, e locução por Arena (2007b), é frequentemente confundida pelos professores como a chamada decifração, cujo objetivo é a emissão sonora de palavras desconhecidas. Sendo assim, observo que essa é a preocupação de fato da professora da Turma 1.

Desse modo, o professor de Educação Física, apontado na cena, poderia ter sido considerado o outro em potencial se a professora o chamasse em sua sala para que as crianças pudessem informar-lhe, a partir da leitura, sobre uma notícia, a divulgação de um evento, a recitação de uma poesia, o que de fato se configuraria como um ato de locução ou transmissão vocal; ou mesmo para que o próprio professor lesse para os alunos, enfim, a presença desse

interlocutor poderia ter favorecido a organização de melhores condições para o ensino da leitura. Embora próximo das crianças, o professor tornou-se um interlocutor abstrato, pois não proporcionou a elas uma linguagem comum (BAKHTIN, 1995), ou seja, não cumpriu a sua função de mediador à medida que não possibilitou à criança participar efetivamente da interlocução.

Durante o período em que estive em sala de aula, pude perceber que esta professora tinha uma grande ansiedade para que seus alunos se apropriassem do sistema linguístico, entretanto, parecia-me que esta ansiedade estava mais relacionada à resposta que precisava dar à direção da escola e, também, pela sua pouca experiência com crianças nessa faixa etária. Por isso, criava algumas situações que pudessem despertar o interesse das crianças para a necessidade de ler, situações que fora da escola as pessoas não utilizam.

Concebendo o ensino da leitura com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (1995), é possível compreender que situações como a já citada apenas afastam as crianças do verdadeiro sentido da língua; é como se fora da escola falassem uma língua “pra valer” (JOLIBERT, 1994), ou seja, levando em consideração o contexto interativo, e dentro dela uma língua de mentira, porque vista apenas da perspectiva da língua como sistema. Seria necessário que a professora compreendesse que, assim como a “palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 1995, p. 41), também na escola precisa ser compreendida pela criança com base nesta concepção.

Na Turma 2, além de presenciar cenas como as apontadas na Turma 1, era frequente o ensino da língua a partir da exigência da ortografia, centrando-se exclusivamente na escrita da palavra.

Algumas crianças encontram-se na porta da sala aguardando a chegada da professora, enquanto outras vão chegando aos poucos, a maioria acompanhada pelos seus responsáveis, e direcionam-se aos seus lugares. De repente, as crianças que estão na porta saem correndo, sinalizando para os colegas a chegada da professora. Ela entra seriamente, fixa o olhar para aquelas crianças que estavam na porta como sinal de repreensão. Logo após, saúda as crianças com um *boa tarde*. Depois de ficar alguns minutos em sua cadeira, dirige-se para o armário no fundo da sala e traz consigo um livro, pincel, apagador e uma folha na mão. Enquanto isso, a turma fica completamente silenciosa. A professora começa a escrever no quadro:

Agenda:

Português no caderno

Matemática página 254 e 255

Treinar leitura e ditado

Após terminar de escrever, a professora volta a sentar-se na sua cadeira e não faz nenhum comentário sobre a agenda. À medida que as crianças

terminam de escrever, ela vai chamando uma a uma por fila para fazer o *visto* na agenda. Depois, solicita que as crianças tirem o caderno de Português para realização de exercício. Uma criança pergunta: “Para fazer aqui ou em casa?”. Ela olha para o quadro, aponta para o registro da agenda e responde: “Eu não escrevi na agenda: *português no caderno?* Então só pode ser para casa, se tá na agenda”. Depois levanta-se e começa a copiar o seguinte exercício:

1 Leia as palavras abaixo, observe o som do X e coloque na coluna certa: Explosão, táxi, xarope, trouxe, exemplo, exame, auxiliar, enxovada, crucifixo, explicação

| X som do S | Z som S | X som CH | X som Z | X som CS |
|------------|---------|----------|---------|----------|
| | | | | |

2 Leia as palavras e separe as sílabas:

exercício

excursão

enxoval

enxurrada

máximo

3 Forme frases com as palavras abaixo:

xícara

boxe

exame

4 Pesquise e cole no seu caderno palavras escritas com X

A professora escreve o exercício sem sequer se dirigir nem uma única vez às crianças, assim como não lê e não explica a atividade depois que termina de registrá-la. As crianças que terminam de escrever levam para ela passar o *visto*. Muitas outras ficam copiando o exercício até o horário do recreio. (Observação 26.11.2009).

Analisar a cena apresentada é trazer à tona a crítica feita por Bakhtin (1995) à inadequação dos procedimentos de análise linguística como a fonologia, a morfologia e a sintática, para o estudo e explicação do funcionamento da linguagem, pois quando isso ocorre contempla-se, em vez do enunciado, as unidades de língua, considerada como sistema. Estas últimas, por não considerarem as relações dialógicas, traço constitutivo do enunciado, conforme comentei anteriormente, tornam-se neutras, ou seja, não pertencem a ninguém e, conseqüentemente, não se dirigem a ninguém. Fiorin (2008), ao introduzir o leitor ao universo bakhtiniano, apresenta com muita clareza as diferenças entre as unidades de língua e o enunciado:

As unidades de língua são repetíveis. Com efeito, um som como /p/, uma palavra como ‘irmão’, uma oração como ‘É preciso ser forte’ são repetidos milhares e milhares de vezes. No entanto os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios. (FIORIN, 2008, p. 20, grifos do autor).

Acrescenta, ainda:

[...] as unidades de língua são completas, mas não têm um acabamento que permite uma resposta. Cada palavra, cada oração, cada período tem uma completude. Ela porém não possibilita uma resposta. Ninguém vai respondendo à palavra ‘corrupto’, embora ela esteja completa. O enunciado, entretanto, sendo uma réplica, tem um

acabamento específico que permite uma resposta. Quando alguém assume essa palavra e a transforma num xingamento, ela torna-se um enunciado, ‘Corrupto’, e, portanto, ganha um acabamento que admite uma resposta. (FIORIN, 2008, p.20, grifos do autor).

Ao se preocupar com os vários sons do X, a professora reduz a língua ao estudo das suas unidades distanciando o aluno, conforme Bakhtin (1995), da palavra como signo e o aproximando de uma linguagem estereotipada concebida como sinal. Para esse autor, não são palavras como sinais que vão permitir aos alunos o uso da linguagem, mas palavras como signos, pois “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico [...]. A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais.” (BAKHTIN, 1995, p. 16).

O sinal, ao contrário, não tem valor linguístico, logo, não permite a compreensão da linguagem, não contribui para que o leitor em formação saiba “agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura” (ARENA, 2008, p. 134), não aproxima o aluno das atitudes necessárias do ato de ler, isto porque

O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN, 1995, p.93).

Ao voltar à cena retratada, percebe-se o esvaziamento da linguagem na própria relação professora/alunos, pois ela pouco fala e quando isso acontece é como sinal de repreensão. Impossibilita os alunos de se fazerem ouvir, considerando, de certa forma, absurda a pergunta de um deles, que se encontra no processo inicial de apropriação do ato de ler, em querer saber onde deve fazer o exercício proposto. Neste caso, o próprio processo de alfabetização, deixa de acontecer como momentos discursivos, desconsiderando o fenômeno da interação verbal tanto na sua forma oral como escrita (SMOLKA, 1993a).

Vale ressaltar que saber ortografia é um conhecimento necessário porque ela dá estabilidade à forma gráfica da língua e padroniza os sinais para a percepção dos olhos, quando a mente busca a confirmação do sentido que ela vai dar ao texto. Mas, essa ortografia deveria ser ensinada nos enunciados, na perspectiva bakhtiniana, no ato próprio de escrever, em vez de usar a língua como sinal.

Como acrescentam Faraco e Castro (2010), embora Bakhtin em sua teoria não utilize o termo texto, a sua reflexão sobre enunciado, serve como caracterização desse conceito, pois

[...] para o autor o enunciado é linguagem em uso, não devendo ser confundido com nenhuma espécie de recorte em que se dê primazia ao material verbal. Nesse sentido,

aliás, a fala de Bakhtin relativa à confusão entre oração e enunciado que os lingüistas do seu tempo faziam, parece-nos bastante atual. (FARACO; CASTRO, 2010, p.7).

Considero importante trazer essa discussão, pois, como afirmam os autores citados, ao desenvolverem trabalhos com professores e alunos universitários, a proposta de se trabalhar com textos em sala de aula é sempre vista como necessária por esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, declaram a impossibilidade de se fugir do normativo, pela importância de se respeitar determinadas regras no uso da linguagem.

Essa forma de pensar a linguagem se faz presente, também, no discurso de muitos estudiosos da área, dentre os quais destaco Morais (2003), ao escrever sobre o ensino da ortografia. Esse autor, embora afirme a importância da língua ensinada na escola ter os mesmos propósitos da que se adota quando se está fora desse ambiente e da necessidade de a criança conviver com materiais impressos, declara que “[...] sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar a ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática.” (MORAIS, 2003, p.17).

Nesse sentido, justifica, ainda, a sua opção em não trabalhar apenas com textos:

Segundo o meu ponto de vista, a análise lingüística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma ‘ditadura do texto como única unidade de trabalho’, pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimento de um cidadão letrado. (MORAIS, 2003, p.89, grifos do autor).

Assim, ao tomar conhecimento da obra do autor, percebo que a maioria das situações didáticas propostas por ele se voltam para o ensino da norma ortográfica a partir de palavras soltas, dentre as quais se destacam *a transgressão intencional durante as situações de leitura e escrita*, cujo objetivo é pedir que os alunos pensem e digam como escreveria errado alguém que não sabe escrever determinada palavra. Ao propor tal estratégia Morais (2003) apresenta a seguinte justificativa:

Nossa intenção, ao propor essas transgressões intencionais, não é brincar de fazer esquisitices para atrair a atenção dos alunos. Quando lhe pedimos que pensem/verbalizem/escrevam formas erradas para a escrita de uma palavra, estamos de fato interessados a facilitar a tomada de consciência. Ao criar um contraste explícito entre as formas corretas e as errôneas, contrapondo-as, facilitamos nos aprendizes a reflexão sobre os porquês de uma forma ser a certa e outras serem as erradas. (MORAIS, 2003, p.65).

Ao levantar comentários sobre esse tipo de situação didática, Morais (2003) afirma ainda, que a intenção não é apenas que a criança brinque de inventar erros, mas sobretudo, leve-a a uma atitude de reflexão ortográfica num espaço de discussão dos erros inventados para que, a partir de então, possa desenvolver a capacidade de “[...] olhar para o interior das palavras’, tomando sua forma escrita não só como veículo de significados, mas como objeto de conhecimento.” (MORAIS, 2003, p.63, grifos do autor).

Faraco e Castro (2010), apoiados em Bakhtin, afirmam a necessidade do cuidado com o trabalho com palavras e frases estruturadas e isoladas para não se incorrer num normatismo disfarçado ao tratar de questões normativas fora das relações textuais. Por isso, ao reafirmarem a importância das reflexões de Bakhtin (1995) no que diz respeito ao modo como devemos nos relacionar com as formalizações, esclarecem que:

Não há nada de condenável no ato de formalizar, desde que essa nossa atitude, no caso específico da teoria de BAKHTIN, esteja voltada para a interação verbal ou, falando especificamente de ensino, desde que o nosso trabalho como professor, com estruturas e frases eventualmente descontextualizadas, tenha por finalidade última não a memorização de conceitos, mas o uso efetivo da linguagem. (FARACO; CASTRO, 2010, p.6, grifos do autor).

Nessa perspectiva, acredito que situações didáticas como as apresentadas por Morais (2003) se afastam totalmente da língua como interação verbal, portanto, do uso efetivo da linguagem, pois me pergunto em que momento da vida social da criança ela precisará escrever as palavras de forma incorreta, e mais ainda, se ao propor tal situação não se estaria incorrendo no risco de reforçar a assimilação do erro, visto que, como se viu acima, em dois momentos seguidos o autor parece se justificar, quando afirma: “Nossa intenção [...] não é brincar de fazer esquisitices [...]” “[...] para nós não basta que a criança ‘brinque de inventar erros.” (MORAIS, 2003, p.65, grifos do autor).

Até mesmo quando Morais (2003) propõe situações didáticas para o ensino da norma ortográfica a partir do texto, apresentadas à criança através do ditado ou releitura com focalização, este funciona com o objetivo de levar os alunos apenas a focalizar e discutir a escrita de determinadas palavras. No caso do ditado, o autor explica a proposta ao afirmar:

[...] durante o ditado o professor faz várias interrupções, nas quais pergunta aos alunos se na frase ditada há alguma palavra que acham mais difícil ou indaga explicitamente se determinada palavra é ‘difícil’. A cada palavra tomada como objeto de discussão, examina-se por que ela constitui uma fonte de dificuldade. Para isso, propõe-se aos alunos que operem transgressões mentalmente (ou por escrito) e se discute por que a forma X seria errada, por que a forma Y seria correta, etc. (MORAIS, 2003, p.78, grifos do autor).

Com relação à releitura, o autor citado comenta: “[...] a cada frase ou trecho lido, o professor pára e lança questões, estimulando os alunos a elaborar (mentalmente ou no papel)

transgressões e a debatê-las, expressando os conhecimentos que têm sobre suas regras e irregularidades.” (MORAIS, 2003, p.82).

Como se vê, embora fazendo uso do texto, a estratégia utilizada pelo autor, a *transgressão intencional*, não se diferencia da forma como trabalha com a palavra. Assim, reserva um momento específico para se voltar ao texto apenas tendo como foco a palavra isolada das demais, situação esta que poderia acontecer, também quando são realizadas as atividades diárias de leitura e produção textual em sala de aula, visto que as dúvidas ortográficas ocorrem nessas situações, justamente porque “[...] quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando o leitor coloca-se diante de um texto, está em jogo buscar o sentido nele expresso” (MILLER, 1998, p.10).

Situações como esta, e também a apresentada na cena em análise, me permitem dialogar com Miller (1998) ao evidenciar a importância das atividades de discussão epilinguísticas para se trabalhar a língua materna na escola, uma vez que tradicionalmente:

A atividade de leitura e produção de textos (atividades lingüísticas) e a análise lingüística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividades metalingüísticas) são atividades desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir uma mútua compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos. Cria-se, com isso, um ‘vácuo’ entre elas que dificulta a transferência do conhecimento relativo a estas últimas para realização das primeiras, produzindo como consequência, a falta de domínio do aluno em escrever os seus próprios textos dentro dos requisitos mínimos que caracterizam essa tarefa. (MILLER, 1998, p.11, grifos da autora).

Esse apontamento de Miller (1998) me leva a refletir, tendo como referência a cena apresentada e o posicionamento de Morais (2003), que, muitas vezes, na escola, se estuda ou se ensina a ortografia pela ortografia, ou seja, apenas como objeto de descrição e sistematização de conhecimentos e não com o fim de ensinar o aluno a refletir e operar sobre a linguagem incorporando essa discussão ao seu próprio texto.

Morais (2003) se afasta dessa discussão especialmente ao afirmar a necessidade da “[...] aquisição de certos automatismos na ortografia – logo numa etapa inicial” (MORAIS, 1998, p.24), explicitando principalmente o uso da memorização de regras. Ao mesmo tempo, o autor se contradiz quando declara que “[...] as oportunidades de convívio com a escrita impressa (no lar e na escola) parecem influir fortemente sobre o rendimento ortográfico de indivíduos de diferentes grupos sociais (MORAIS, 2003, p.49).

É preciso considerar, de acordo com Miller (1998), que quando a criança lança mão de determinados conceitos ou, normas, ao escrever um texto, o faz “como parte da tarefa de escrever e não com o objetivo específico de análise das regras que garantem o uso das

mesmas em sua produção.” (MILLER, 1998, p.81). Por isso, a autora afirma que na situação ensino-aprendizagem esses três conceitos, linguístico, metalinguístico e epilinguístico, se interpenetram, sendo que o domínio epilinguístico faz a intermediação entre os outros dois, por permitir que

O trabalho de reflexão sobre o uso da linguagem em contextos situacionais dados comece a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção do texto (quer no âmbito da escrita, quer no da leitura, com a produção de significados), ou seja, a reflexão se faz não sobre regras, mas sobre o *uso* que delas se faz no processo de produção. (MILLER, 1998, p.81, grifos da autora).

Essas reflexões me levam confirmar que, na cena anteriormente apresentada, a professora da Turma 2 trabalha sem levar em consideração esse aspecto e, assim, desenvolvia sua prática acreditando que, talvez, esta era a melhor forma de ensinar a língua materna aos seus alunos, isto porque como menciono acima, outros momentos como este aconteceram:

Às 13h45 a professora dirige-se para o quadro e registra:

Agenda:

Livro de Português pág.168

Treinar ditado

Logo após, dirige-se às crianças e declara: “Hoje vocês não podem copiar devagar porque vamos fazer exercício de Português na sala. Deixem a conversa para a hora do recreio. Retirem o caderno de Português”. Em seguida, inicia a correção das agendas daqueles que primeiro terminam. Logo após, começa a escrever o cabeçalho (nome da escola, data, espaço para o nome do aluno) e logo abaixo começa a escrever a seguinte atividade:

1- Circule no texto as palavras com rr:

A carrocinha

A carrocinha levou

Três cachorros de uma vez

Trá, lá lá, que gente é essa

Trá, lá lá, que gente má.

2- Complete as palavras com r ou rr:

a __oz

pi __ulito

to __ada

ca __o

ga __afa

3-Leia as palavras e separe as sílabas:

torrada

rato

cachorro

cara

morro

4-Escreva uma frase para cada palavra:

Careca

marreca

No momento em que a professora começa a escrever a primeira questão, L. vira-se para trás e comenta, com certa surpresa, a A.R.: “Olha, aquela música!”. Começa a cantar baixo, olhando para o quadro, a primeira e a

segunda estrofes. De repente para como se estranhasse a inadequação de alguma palavra. Fica olhando fixamente para o quadro e pergunta à professora: Tia, aí não é *pegou*? A professora olha para a menina e pergunta: ‘O quê menina?’ A criança repete: “Ali na música não é *pegou*?”. A professora olha para o texto, vira-se para a criança e diz: “Não, é do jeito que eu coloquei, deixa de inventar L”. Logo após, volta a escrever.” L. olha para A.R, levanta os ombros e faz um movimento com os lábios, vira-se para frente e continua a escrever. Depois que termina de registrar o exercício, a professora espera alguns minutos, sentada em sua cadeira, para que os alunos também concluam. Após a maioria ter terminado de escrever, pede a atenção das crianças para fazer a leitura da atividade e explica que depois devem respondê-la sozinhos. Após esse momento, presencio os seguintes comportamentos entre as crianças: aquelas que dominam o sistema linguístico começam a responder imediatamente a atividade, outras continuam a fazer a transcrição, algumas conversam baixo entre si e noto que muitas ficam aguardando o momento da professora começar a responder. Nesse movimento, a professora que folheia um livro, sentada em sua cadeira pergunta: “E aí, terminaram?” Chama atenção de alguns alunos que conversam e aqueles que nada fazem, ela pergunta se terminaram. Depois de alguns minutos começa a responder o exercício, solicitando a alguns alunos que respondam oralmente à medida que ela vai registrando a resposta no quadro. Aqueles que nada fizeram, apenas transcrevem o que a professora copia [...]. (Observação 23.09.2009).

Novamente nesta cena, percebe-se como a linguagem, tanto a oral como a escrita, fica prejudicada no processo de ensino. No exercício apresentado, o único aspecto que se diferencia em relação à cena anterior é o acréscimo da primeira questão, na qual ela inicia com um texto, que, pela reação do diálogo entre as duas crianças, L. e A.R., trata-se de um texto, acredito, não só do seu conhecimento, mas também das outras crianças, por se tratar de uma cantiga de roda. A criança ao entrar em contato com o registro feito pela professora consegue imediatamente fazer relação com o seu acervo cultural.

Desse modo a linguagem apresenta-se a ela, como falante da língua, não como um sinal, mas como signo, pois, de certa forma, apresenta-lhe um valor social. Entretanto, a repreensão da professora demonstra que dentro da escola não é possível, ao leitor iniciante, usar a linguagem como signo, pois ao repreender a criança ela lhe tolhe a capacidade de agir sobre o texto, como leitora, para “[...] compreender o que lê, no limite do conhecimento lingüístico que detém, no limite do domínio que possui sobre a literatura do gênero textual, do seu suporte e de suas práticas” (ARENA, 2008, p. 35).

Embora a professora utilize um texto na atividade, ele não funciona como tal, pois o seu propósito está na identificação de palavras com os dois *rr*, ou seja, reduz a língua ao seu aspecto puramente técnico, perdendo a oportunidade de criar em sala de aula um momento de grande aprendizado através da reflexão sobre a língua, de fazer as crianças perceberem que, a língua escrita por ser uma prática cultural vai se modificando de acordo com as relações com

o outro e com o contexto histórico. Assim, toda a turma compreenderia que a letra da música apresentada, bem como outras, pode ser cantada conforme o modo como cada um aprendeu, e de acordo com as suas relações sociais, pois

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 1995, p.44).

Por isso, também, a atitude da criança pode ser explicada levando-se em consideração o seu acervo cultural, ou seja, a palavra “levou” estaria no lugar de “pegou”, visto que há uma diferença de sentido entre pegar e levar. O homem da carrocinha laça, prende, usa a força para deter o cão. Levar seria apenas a sequência da ação de prender. Levar é mais leve, menos violento. Para a criança, talvez, que brinca na rua, pegar tem outro sentido. Supostamente ela: ou conhece a cantiga e canta como acha que deveria ser – o verbo pegar; ou não conhece e tenta dar sentido no que a professora nem pensou em realizar. A música para a aluna L. diverge da letra original porque ela se baseia na cultura que faz parte da sua experiência de menina.

Assim, considero importante apontar que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN, 1995, 2003). Isso quer dizer, então, que a criança ao questionar à professora não estava falando por si, mas a partir da orientação de outros discursos, daquilo que lhe fora ensinado, apoiando-se em outros discursos presentes no seu entorno.

Na cena apresentada, a construção da atividade e o ato de respondê-la pela professora não tinha muita significação para as crianças, justificada pelas suas próprias reações. Como se vê, apenas algumas delas, respondem o exercício, justamente as que já possuem o domínio do sistema linguístico, embora outras que também já o possuem não se mostrem muito interessadas, pois apenas conversam. As demais esperam a professora começar a responder para fazer a transcrição.

É preciso ainda ressaltar que, ao propor a atividade bem como ao respondê-la, dentre as palavras enumeradas para que as crianças completem com R e RR, apenas uma forma é considerada pela professora na palavra “ca__o”, ou seja, ela acrescenta ao espaço apenas um R, não conseguindo prever as duas possibilidades de uso.

Bakhtin (1995) me permite compreender que essa forma de ensinar a língua, como um sistema de formas, que remete a uma norma, não serve de base para explicá-la e nem compreendê-la, especialmente para crianças que estão no início do processo de

escolarização, caracterizando-se, assim, como uma língua totalmente abstrata, principalmente quando se percebe que somente na escola é possível o treino da leitura e da escrita, presentes no registro das agendas, nas duas cenas apresentadas.

Estar presente em sala de aula observando cenas como as apresentadas, tanto na Turma 1 como na Turma 2, foi fundamental para entender como a concepção de linguagem do professor influi no direcionamento da sua prática, determinando, no caso deste trabalho, o modo de ensinar o ato de ler. Ensinar a ler nas duas Turmas, de acordo com Bakhtin (1995), afasta-se de uma concepção dialógica de linguagem, distancia-se da palavra como signo por não considerar os enunciados como as unidades reais de comunicação. É possível afirmar, ainda, que não existe o outro no espaço da sala de aula, uma vez que professora e alunos, alunos e alunos, não vivenciam momentos de interação e interlocução; logo a leitura deixa de ser contemplada como uma prática social, portanto, como uma atividade humanizadora.

2.2 A concepção de leitura que norteia a prática de professoras alfabetizadoras

As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão **compreender** a linguagem escrita **se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido** e onde podem gerar e testar hipóteses. (SMITH, 2003, p.237, grifos nossos).

Nessa afirmação, Smith (2003) aponta a necessidade da criança se envolver em situações que lhes faça sentido para que, assim, possa compreender a linguagem escrita e, conforme comentado no tópico anterior, não é possível sem inseri-la no contexto real de funcionamento da leitura, objeto deste trabalho. Neste sentido, a presença do outro, mais precisamente a do professor, é fundamental nesse processo, bem como a sua concepção de leitura.

Discutir anteriormente a concepção de linguagem em Bakhtin (1995) permitiu compreender que o ensino da língua está vinculado a uma forma de conceber a linguagem e que esta influenciará o modo como o professor pensa o ensino do ato de ler. Embora tenha iniciado essa discussão anteriormente, neste momento do trabalho dedico particular atenção para os dados gerados através das cenas de salas de aulas e da entrevista com as professoras, que dão indícios sobre as suas concepções de leitura, direcionada pelo olhar dos estudiosos dessa área e, a partir deles, entender aspectos necessários para o ensino e a aprendizagem do

ato de ler nos anos iniciais de escolarização e o resultado de um ensino que não concebe a leitura como atribuição de sentido.

De acordo com Smith (1999) centrar o foco da discussão a partir da perspectiva apontada é considerar a necessidade de o professor se apropriar dos conhecimentos acerca do processo de aquisição da leitura, de se aprofundar em sua natureza, em vez de apenas priorizar o que deve fazer em sala de aula, ponto central, de acordo com o autor, da maioria dos estudos sobre leitura. Ao apropriar-se da natureza da leitura, o professor passa a entender que:

[...] uma criança que pode ver e que pode compreender a fala não pode ser um fracasso em leitura devido a um ‘distúrbio específico de aprendizagem’, disfunção cerebral mínima, dislexia ou qualquer outro termo que seja usado para dissimular a ignorância sobre os motivos pelos quais algumas crianças fracassam na aprendizagem da leitura [...] (SMITH, 1999, p.14, grifos do autor).

Essa citação de Smith (1999) me remete a afirmações corriqueiras das professoras da Turma 1 e da Turma 2, geradas em conversas informais durante o desenvolvimento da pesquisa:

Ela é muito lenta, quase parando. Quase nem se entende o que ela fala. (Professora Turma 2).

Já disse pra vó de E. buscar ajuda de algum especialista. (Professora – Turma 1).

Ela já trocou de óculos, mas parece que não adiantou nada. (Professora – Turma 2).

Esse menino só pode ter algum problema. (Professora – Turma 2).

Olha, parece que ele não é normal. (Professora – Turma 1).

Eu não sei mais o que eu faço pra M. ler. (Professora – Turma 1).

A fala das professoras evidencia que o problema da não aprendizagem de algumas crianças em relação à leitura se deve somente a fatores fisiológicos, visuais ou linguísticos, deixando de considerar o próprio processo de ensino, o espaço em que essas crianças se movimentam e as relações interpessoais, entre outros. A leitura como uma produção humana, logo, culturalmente construída, cuja gênese e desenvolvimento se dão no meio social e cultural, parece não ser percebida por elas.

Observa-se que elas se eximem de qualquer influência no domínio do ato de ler pelas crianças e, muitas vezes, transferem a causa da não aprendizagem para algum problema de disfunção cerebral. Daí a necessidade de reafirmar, a partir do diálogo com Smith (1999), a importância de o professor se aprofundar acerca do processo de aquisição da leitura para que, assim, tenha o entendimento de que

A dificuldade que algumas crianças experimentam quando aprendem a ler freqüentemente é atribuída a alguma espécie de dano cerebral mínimo ou indetectável, mas inexistem evidências convincentes de que uma parte particular do cérebro seja unicamente responsável pela leitura. Naturalmente é possível – embora

de modo algum não tão comum quanto algumas autoridades em leitura sugerem - que uma criança tenha uma lesão cerebral que afete sua capacidade para a linguagem, mas esta lesão não interferiria com a leitura e, ainda, deixaria a compreensão da fala intacta. [...] existem muitas razões possíveis para a dificuldade de leitura, além de danos cerebrais hipotéticos. Conflitos pessoais, sociais ou culturais podem interferir criticamente com a motivação de uma criança ou com sua capacidade de aprender a ler, e também é possível que algo dê errado durante a instrução. As crianças podem desenvolver hábitos de leitura que tornam a compreensão impossível. (SMITH, 2003, p. 16).

Ao ter conhecimento sobre essas questões, o professor passa a compreender melhor a importância do seu próprio papel no ensino do ato de ler e que as dificuldades apresentadas pelas crianças na apropriação desse ato podem ser resultado do processo de ensino a que são submetidas.

Embora pareça óbvio, é preciso lembrar que a atitude de ler precisa ser ensinada, ou seja, deve ser entendida como “[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p. 144). Abordar essa discussão é relevante por perceber que as professoras, sujeitos desta pesquisa, pareciam ter dúvidas em relação ao seu papel na condução do processo de ensino do ato de ler.

No momento da entrevista quando lhes perguntava “o que é ensinar a ler”, ambas tiveram a mesma reação: silenciaram, percorrendo com o olhar as várias direções da sala em que nos encontrávamos como que querendo encontrar a resposta para aquela pergunta. A professora da Turma 2, em especial, sem conseguir dar resposta, chama as professoras que estavam conversando em frente à sala e, sorrindo, lhes dirige a mesma pergunta.

Por perceber a dificuldade de resposta de ambas as professoras, e como forma de deixá-las pensar mais sobre a pergunta para que não se sentissem constrangidas, resolvi perguntar-lhes “você tem a função de ensinar a ler, você ensina a ler?”. Eis os dados gerados:

Se eu tenho a função de ensinar a ler? Se eu ensino a ler? Bem **é difícil saber, eles chegam na escola** às vezes, sem mesmo **saber nada, mesmo vindo da Educação Infantil**. Claro, nem todos chegam assim. Aí não precisa fazer muita coisa, eles já entram lendo mesmo. Eu **posso até dizer que eu ensino**, mas também tem a família de alguns que não ajuda. Tem alguns que, puxa, chegaram assim **bem verdinho**, tipo assim N. Essa menina chegou sem saber ler nada e assim, quando eu vejo como ela está fico orgulhosa, e ela até reconhece isso, me fala, me beija, fala pra todo mundo que a tia G. ensinou ela a ler. **Eu acho que eu ajudo essas crianças a ler, eu sou mediadora**. (Professora da Turma 1, grifos nossos).

Bom, **eu não sei se eu sozinha tenho a função de ensinar a ler**, porque às vezes acontece assim de repente, você nem percebe. É claro **eu dou o norte, eu mostro como faz**, mas acho que pode até ser, eu não estou querendo dizer que eu, assim, sozinha fiz tudo, **tem crianças aqui que já chegaram lendo, não muitas, aí neste caso, né, não posso dizer que fui eu**. A família, a professora particular, acho que alguém ensinou. Agora aqui na sala, né, **eu mostro pra eles**. (Professora da Turma 2, grifos nossos).

A resposta das professoras parece indicar que o ensinar a ler está relacionado apenas a um determinado momento do processo e se direciona apenas àqueles que ainda não possuem o conhecimento do código lingüístico, como se os demais não precisassem mais da sua mediação e de outras informações necessárias para a formação do leitor no início da escolaridade. Como afirma Arena (2005) o aprendizado do homem como leitor se dá num processo infinito de construção, iniciando-se desde os primeiros anos de sua vida quando ele interage com o material escrito. Para o autor,

Ser leitor é um estado sempre transitório, em processo constante de **reelaboração e organização do universo de experiências** e de conhecimentos, porque não basta dominar os princípios do sistema lingüísticos se não houver a ampliação cotidiana do conjunto de experiências. É nesse processo que o leitor tenta compreender o escrito e, ao tentar compreender, produz leitura. (ARENA, 2005, p. 26, grifos nossos).

Se ser leitor é um processo transitório e se reelabora constantemente, o fato de muitas crianças chegarem à escola já dominando o signo lingüístico não significa que elas já se apropriaram dos diferentes gêneros discursivos ou dos diferentes tipos de enunciados, especialmente os escritos, que, de acordo com Bakhtin (2003), podem ser de natureza primária ou secundária. Esse autor afirma que os gêneros primários são considerados os tipos mais simples de enunciados por serem construídos em situações de comunicação discursiva imediata ou espontânea, logo são dominados pela criança nas suas relações com o mundo. Os gêneros secundários, ao contrário, se estabelecem num processo de “[...] convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 417).

A partir do apontado, o professor precisa ensinar as crianças, as que entram ou não lendo na escola, a ler os gêneros secundários necessários no processo de formação do leitor, pois

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

É possível, ainda, afirmar que estar em contato com os gêneros secundários possibilita ao leitor iniciante “[...] evoluir como ser humano a cada material lido, transformando seu conhecimento, seu modo de operar o pensamento e seu próprio espírito.” (ARENA, 2006a, p. 419). Entretanto, tais gêneros não existem por si só, mas se valem dos gêneros primários, gerando uma interdependência entre eles. Tal compreensão me faz acreditar que as crianças não chegam à escola sem “saber nada” ou, mesmo, “verdinhas”,

conforme afirmou a Professora da Turma 1; ao contrário, elas trazem consigo os seus gêneros primários que, no processo de ensino, se integram aos gêneros secundários adquirindo um caráter especial. Por isso, como afirma Vygotski (1995, p. 185, tradução nossa), “o aprendizado da escrita começa muito antes que a criança entre na escola”, já que as suas experiências sociais e históricas criam por si só a necessidade de ler e de escrever.

A cena gerada através da observação participante evidencia a discussão apontada:

[...] A professora escreve no quadro:

Treino de leitura

- a) **O doce é de jaca.**
- b) **O macaco come banana.**
- c) **A menina pula corda.**
- d) **Titia gosta de novela.**
- e) **O sapato é novo.**
- f) **A cadeira é azul.**

Após terminar de escrever explica: **“vou chamar aqui na frente somente aqueles alunos que ainda não sabem ler direito. Por isso, aqueles que já sabem ler devem ficar quietos e de boquinha calada”**. Faz essa advertência, direcionando-se especialmente para quatro crianças da sala que, segundo ela, sabem ler muito bem. Logo após, chama S. e lhe aponta a primeira frase. O aluno começa a balbuciar, sendo solicitado pela professora para que falasse mais alto. Assim recomeça: “Ó d-o, c-e, ò docE”. A professora corrige pausadamente: “Ò do-cE não, o do-cl”, dando ênfase ao I. O aluno repete: “O docI” e continua: “É dé”. A professora corrige: “é dI”. O aluno repete: “é dI” e continua: “j-a, c-a jaca”. A professora pergunta: “então, como fica agora?” O aluno oraliza a frase inteira pausadamente: “O doce é de jaca” A professora solicita que o aluno se sente e chama a aluna M. A criança começa a pronunciar lentamente as sílabas de cada palavra: “O ma-ca-co co-me ba-na-na” [...]. As outras quatro crianças chamadas ao quadro realizam a atividade no mesmo ritmo. As demais crianças ficam observando em total silêncio. (Observação Turma 2 – 18.06.2009).

Em muitos momentos vivenciados na Turma 2, a hora do “treino da leitura”, quase sempre nesse mesmo estilo, era reservada àquelas crianças que ainda não dominavam o sistema linguístico. Entendo que seria nessa hora, em especial, que a professora estava “dando o norte”, “mostrando como faz”, conforme afirma acima, ao corrigir a pronúncia, exigindo que as crianças repetissem de modo perfeito. O ato de ler não estava relacionado a aprender as práticas sociais, históricas e culturais “[...] criados e renovados nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler.” (ARENA, 2008, p. 131), mas saber pronunciar bem as palavras tal como estavam registradas.

De acordo com Jolibert e Jacob (2006) essa prática inviabiliza as crianças a lerem “de verdade”, por reduzir o processo de leitura ao conhecimento das sílabas e da sua pronúncia correta. Para as autoras, vivenciar práticas de leitura é estar atento para as centenas de sinais e informações preciosas que o texto nos oferece para construirmos o seu significado,

entretanto, tais sinais extrapolam a identificação de letras, sílabas e palavras, pois “[...] desde a primeira olhada, o suporte, o tamanho, o fato de ser manuscrito ou digitado, a silhueta dos blocos de texto se destacando do fundo [...]. Desde o primeiro momento, em função do contexto, podemos formular hipóteses de significado [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 184).

A busca dessas “informações preciosas”, além do que já se discutiu, não pôde ser possível especialmente pelo que foi oferecido às crianças para ler, ou seja, as frases registradas pela professora não funcionam como um elo de comunicação discursiva, logo, não adquirem o valor de enunciados, embora apresentem um significado linguístico. Com apoio em Bakhtin (2003, p. 287, grifos do autor) entendo que:

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo ‘o sol saiu’, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada e não sabemos que o falante disse com essa oração tudo o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante.

Ao analisar o ensino da língua, a partir da cena apresentada, continuo o diálogo com esse autor:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios de direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro do enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade de língua. (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Sendo assim, a essa criança que se movimenta em um ambiente histórico e cultural são oferecidas “[...] situações de ensino reducionistas, para apropriações também reducionistas” (ARENA, 2006b, p. 170), pois é colocada numa situação onde o ensino da leitura é artificial. Além disso, aquelas crianças que, segundo a professora, já sabiam ler, não podiam interagir com as demais, mas apenas ficar assistindo aos seus colegas em suas dificuldades, consideradas normais, para um aluno que está iniciando o processo de aquisição da língua escrita. Nessa forma de ensinar, as condições de aprendizagem são desfavoráveis para os dois grupos de alunos, tanto pelo material utilizado para ensinar a ler como pela impossibilidade de as crianças estarem integradas na unicidade da situação imediata, numa relação de pessoa para pessoa (BAKHTIN, 1995).

A prática das professoras das duas Turmas traz indícios da diferença estabelecida em relação às crianças que liam e as que não liam, segundo os seus critérios de avaliação, bem como seu significado para elas. O recorte da cena abaixo apresenta mais um desses momentos:

[...] A professora começa a cantar com as crianças uma música religiosa e todas elas cantam ativamente. Logo após, registra no quadro:

Agenda

Treinar leitura no caderno.

Em seguida, começa a passar *visto* na agenda dos alunos que terminam de escrever. Na sequência, solicita que tirem o caderno de Português para escreverem atividade para casa. No quadro registra:

Treino de leitura

O papagaio

Simão e Guto vão ao lago.

Simão leva Guga.

Guga é o papagaio de Simão.

No lago Guga vê o pé de goiaba.

O papagaio voa e pega a goiaba.

Assim que termina de registrar, a professora fica em frente a sua carteira, observando as crianças escreverem e, ao mesmo tempo, chamando a atenção daquelas que conversam. Depois fala: “Quem terminar de escrever não precisa se levantar, basta levantar o dedo que eu vou até aí passar o *visto* no caderno”. Assim que as crianças terminam, ela começa a passar o *visto*. Em um determinado momento me chama na carteira de uma criança e fala baixo e próxima a mim: “Quando eu cheguei ele tava lendo, sem nem eu mandar, precisa ver” e dirige-se para a criança: “**Faz a leitura J. para a tia Joelma ver que você sabe ler**”. A criança começa a pronunciar o registro feito pela professora. Ela sorri e parabeniza o aluno pelo seu desempenho. Aproveita a oportunidade e me chama na carteira da aluna N1 e lhe solicita que faça o mesmo. Ela atende prontamente a solicitação da professora. Logo após ela comenta: ‘Tá vendo, Joelma, como eles já sabem ler’ [...]. (Observação Turma 1 – 15.09.2009).

A cena apresentada traz pistas de que, para a professora, as crianças que sabem ler estão “prontas”, ou seja, já alcançaram “antes do tempo previsto” o objetivo determinado para o final do ano letivo, o de aprender a ler. No entanto, como afirma Jolibert (1994), não se lê para aprender a ler, mas para lidar com as várias oportunidades de leitura presentes na vida cotidiana, e isso somente é possível quando se ensina a criança a experimentar e a explicitar os indícios e estratégias utilizados por qualquer leitor no ato de ler em vez de

[...] abordar única e primeiramente a questão do aprendizado da leitura (ou outros aprendizados, aliás) num nível tão direta e exclusivamente técnico o que parece ser uma visão pedagogicamente truncada do que acontece quando uma criança aprende a ler. (JOLIBERT, 1994, p.11).

Como pesquisadora, observava, através de ações como a apresentada acima e da fala das professoras no seu cotidiano, que se o aluno já lia, segundo elas, estaria num nível alto para conviver com as demais crianças que ainda não haviam chegado nesse nível:

Esse menino não era mais pra estar no 2º ano. (Professora - Turma 2
C. está além do nível das outras crianças, deveria já ir pro 3º ano. (Professora – Turma 2).

Eu não sei o que uma criança dessa fica aqui perdendo tempo. (Professora – Turma 2)

Meu Deus, esse menino lê muito bem, parece criança de 3º ou 4º ano.
(Professora – Turma 1)
Joelma, percebe quando eu digo que essa criança **lê como gente grande! Já devia estar lá na frente.** (Professora – Turma 1, grifos nossos).

Pensar a partir da perspectiva apontada é conceber que crianças que já dominam a língua materna não podem conviver com aquelas que ainda não conquistaram esse domínio. Sabe-se, entretanto, que é na convivência com o outro mais experiente que o ser humano se apropria dos instrumentos necessários para viver nessa sociedade, em que se destacam a linguagem verbal, a oral e a escrita. Portanto, no processo de aprendizagem da leitura é preciso que as crianças, especialmente aquelas em início de escolaridade, convivam com pessoas que leem, o que não se resume à figura do professor, mas também aos seus colegas de sala de aula, interlocutores potenciais desse processo. Gallart (2004) amplia essa discussão ao comentar a importância de se aumentar as interações em torno das atividades de leitura, ou seja, para a autora, ensinar a ler

[...] não se reduz ao espaço da sala de aula, mas abrange mais espaços: inclui a variedade de práticas de leitura que podem ser realizadas na biblioteca, em atividades extra-escolares, em casa, em centros culturais e em outros espaços comunitários, e é realizada com todas as pessoas que interagem na vida cotidiana de cada menino e menina, dentro e fora da escola. (GALLART, 2004, p. 42).

Assim, afastar crianças que já dominam o sistema linguístico daquelas que não dominam é acreditar na possibilidade de organização de turmas homogêneas e, portanto, desconsiderar o momento necessário de interação e de socialização entre elas.

De acordo com Bajard (2006) a conquista de um código ocorre mediante aprendizagens “languageiras”, ou seja, para esse autor “É por meio de situações de comunicação que o código é descoberto e dominado. Trata-se não de dominar um código para atingir a mensagem, mas de conquistar um código mediante a prática languageira.” (BAJARD, 2006, p. 503). Da forma como o processo de ensino é conduzido, essa prática languageira, abordada por Bajard (2006), não faz nenhum sentido para as professoras, pois o que elas esperam dos alunos é que eles saibam transformar signos escritos em signos orais, o que dispensa a comunicação efetiva em sala de aula. Abordar essa discussão me remete ao momento da entrevista em que lhes perguntava o que é ensinar a ler.

Ensinar a ler, assim, é fazer com que os alunos **ao final da leitura compreendam o que leram**, mas, assim, eu preciso mesmo ver, **eu preciso ver se elas de fato fizeram a leitura**, porque tem umas que são, assim, danadinhas, eles decoram, memorizam, por isso **preciso ver juntando, decodificando.** (Professora Turma 1, grifos nossos).

Ah! Eu acho que é ensinar a **decodificar pra que a criança compreenda o que leu.** (Professora Turma 2, grifos nossos).

Como comentei no início deste tópico, foi notório o incômodo das professoras para responderem a esta pergunta. Tais reações me levam a supor que, até então, não haviam parado para pensar sobre esse assunto ou, talvez, tentassem encontrar a melhor resposta para convencer a pesquisadora. A possível falta de reflexão sobre o tema, talvez se justifique pela ausência de um momento reservado na escola para se discutir e se pensar a prática. Durante o tempo em que estive realizando a pesquisa presenciei apenas no final do mês de dezembro, coordenadora e professores se reunirem para discutirem sobre o ano escolar. Conforme depoimento das duas professoras, as reuniões de planejamento tinham como objetivo apenas discutir o desenvolvimento de projetos, mas tive a possibilidade de presenciar a realização de apenas um.

Embora as escolas da Rede Municipal de São Luís estejam organizadas pelo *Programa São Luis Te Quero Lendo e Escrevendo*, não observava ações na Escola voltadas para a efetivação desse Programa, ou seja, formar crianças leitoras e escritoras e, assim, contribuir para que de fato São Luís leia e escreva.

Nas respostas das professoras, bem como nas cenas até então apresentadas, justifica-se essa situação, uma vez que o ato de ler é concebido por elas como duas etapas distintas: a decodificação, cujo objetivo é a pronúncia sem a preocupação com a atribuição de sentido; e a compreensão, ou seja, voltar à atenção aquilo que “o autor do texto quis dizer, de um modo até certo ponto literal” (ARENA, 2008, p.135), no entanto, apenas na primeira etapa existe a intenção clara de ensino; a segunda parece ser de responsabilidade exclusiva do aluno, resultado da verbalização. É interessante, ainda, notar, que aparece nas respostas das professoras, ao serem questionadas na entrevista sobre “o que é aprender a ler”, uma terceira etapa:

Quando consegue ler aquilo que está exposto. Quando tem uma compreensão maior e **sabe interpretar**. Quando consegue ter uma linha de pensamento. (Professora Turma 1, grifos nossos).

Quando consegue interpretar o que leu, entender o que ler. (Professora Turma 2, grifos nossos).

Essas respostas demonstram que a etapa da interpretação é vista pelas professoras como o momento chave da aprendizagem dos alunos, uma vez que elas consideram que seus alunos somente sabem ler quando conseguem interpretar. Sendo assim, este momento para as professoras, de acordo com Arena (2008, p.135), “estaria relacionado à capacidade do leitor fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente, e, além disso, se possível, com visão crítica”

Para analisar essa concepção do ato de ler, recorro às contribuições de Foucambert (1998) ao discutir os modelos de abordagem do escrito, destacados por ele como: ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*), interativo e interacionista. De acordo com o autor, no primeiro modelo, o leitor lança o olhar para o texto em busca da identificação das letras, sílabas, palavras, frases e outros sinais com o fim de compreendê-lo. No modelo descendente (*top down*), o leitor iniciante aborda o texto com várias hipóteses sobre a sua compreensão, a partir da antecipação de elementos gráficos, fato que para Foucambert (1998) é completamente absurdo, pois, para ele, não dá para

[...] sustentar que hipóteses de sentido já existiram sem ter alguns elementos do texto por origem. Não acho que uma página em branco seja um catálogo ou um poema, e é somente a partir dos elementos que ela contenha que poderei fazer tal hipótese em detrimento de outra. (FOUCAMBERT, 1998, p. 119).

Foucambert (1998) critica esses dois modelos, definindo-os como “caricaturais” por acreditar que não correspondem à forma real de aprender a ler. Afirma que a oposição entre eles é uma estratégia para fazer surgir o modelo interativo, cujo objetivo é a “junção” entre as duas abordagens para que se aprenda ao mesmo tempo identificar o código, bem como o papel do contexto para a construção de hipóteses de abordagem.

De acordo com o autor, apesar de o modelo interativo dar ênfase às abordagens ascendente e descendente, privilegia a primeira, uma vez que,

Ela permite manter inalterados os termos do debate inicial – de um lado, o código; do outro a mensagem; a identificação e o sentido, de algum modo tratados como módulos distintos e inter-relacionados posteriormente. E, como o sentido não pode ser feito a partir do nada (a não ser que se trate de uma adivinhação), a atenção deve ser feita a partir da transcodificação das unidades gráficas. (FOUCAMBERT, 1998, p. 120).

Ao buscar apoio no próprio significado do termo interativo, Foucambert (1998) afirma que ao trabalhar na perspectiva apontada ocorre uma justaposição e não interação, pois esta última é compreendida como “[...] a ação única de dois ou mais objetos uns sobre os outros, e não duas ações sucessivas ou concomitantes.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 120). Sendo assim, a ênfase maior é dada à identificação dos sinais e a compreensão aparece como resultado desse processo. O aluno é ensinado a ir para o texto com o firme propósito de enxergar primeiramente o código em vez de aprender a atitude de compreensão.

A partir do exposto, Foucambert (1998) considera ser importante romper com essa forma de aproximar a criança do ato de ler, propondo o modelo interacionista em substituição ao interativo. Neste sentido, a ênfase é dada à compreensão, entendida não como produto do ato de ler, mas

[...] a atividade em si, pela qual se operam a construção dos conteúdos semânticos e a abordagem das unidades gráficas. A compreensão é, nesse caso, um processo não um resultado; é o **processo de questionamento recíproco de um material gráfico, diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos**. O resultado é a significação atribuída ao texto, a mudança que o texto provocou nas representações do leitor. Porém, o que questiona a existência das relações do ‘nível inferior’ e do ‘nível superior’ – o gráfico e o semântico – é a atividade de compreensão, isto é, o próprio processo de leitura. (FOUCAMBERT, 1998, p. 120, grifos nossos).

Entende-se, então, com as considerações de Foucambert (1998) que a atividade de ler sendo um processo de questionamento sucessivo do texto, o aluno está sempre em busca da compreensão, logo, ela é processo e não produto, como assim nos faz pensar os três primeiros modelos de escrita. É nesse processo de questionamento e, conseqüentemente, das respostas encontradas, ou seja, do processo de compreensão, que o ato de ler passa a ter uma significação.

Os sujeitos desta pesquisa, quando em entrevista respondem o que é ensinar a ler, deixam transparecer que o leitor iniciante pratica o ato de ler tendo por base o modelo ascendente de abordagem do escrito, uma vez que acreditam que a compreensão do aluno, em início da escolaridade, acerca do material escrito, está subordinada inicialmente ao reconhecimento das unidades gráficas: as letras, sílabas, palavras, frases, pontuação, espaços, etc. Para Arena (2006a), a leitura entendida dessa forma se configura como material imobilizado para ser adquirido, estimulado ou ensinado. Ao contrário, conforme o autor, é preciso considerá-la como

Um feixe de dados, procedimentos, elaborações mentais, diálogos construídos e desconstruídos em flashes, idéias e ações linkadas e rapidamente relinkadas [...]. A leitura assim compreendida, não estaria fora do sujeito, materializada nos livros ou em qualquer outro material impresso: está na relação do homem com o mundo do impresso. Virtual e imaterial é criada pela intenção que tem o leitor para compreender e se transforma ao transformar o próprio modo de pensar e de organizar o conhecimento do leitor. (ARENA, 2006a, p. 415).

Smith (1999) contribui com essa discussão ao afirmar que pensar o ensino do ato de ler a partir da perspectiva apontada é dar ênfase às características físicas da linguagem, em que o importante inicialmente é centrar a atenção do leitor à identificação das letras, ao som, às palavras individuais, a sua ordem, à gramática. O autor confirma que, nesse processo, a compreensão é desnecessária, ou mesmo, irrelevante, no primeiro momento. Entretanto, afirma que o ato de ler

[...] funciona na direção contrária. Normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Na verdade, geralmente, não nos incomodamos em percorrer toda a escala – ignoramos letras se o nosso objetivo for identificar palavras e ignoramos palavras se estivermos lendo para encontrar um sentido. (SMITH, 1999, p. 92).

Essa afirmação do autor me leva a compreender como o ato de ler na escola, muitas vezes, é “supersimplificado”, à medida que valoriza a decodificação. Assim, o professor deixa de perceber que mesmo a criança que ainda não possui o domínio do código linguístico constrói ativamente a compreensão quando tem a possibilidade de ler em situações que façam sentido para ela.

Como se viu, nas salas de aulas, contexto desta pesquisa, essa ação de ler como processo de decodificação se intensifica quando as professoras precisavam demonstrar para alguém de fora da sala o desempenho das crianças. Na verdade, as professoras tinham necessidade de presenciar as crianças realizando esse processo como forma de comprovar seu aprendizado, por isso a Professora da Turma 1 afirma “eu preciso ver juntando”, ou, na verdade, ouvir juntando.

De acordo com Smith (2003) centrar a atenção da criança ao aspecto da decodificação é tornar a leitura difícil ou mesmo impossível, pela simples razão de essa atividade não fazer nenhum sentido para ela, o que pode, conseqüentemente, causar a visão túnel. Este problema não se caracteriza como uma deficiência do sistema visual e nem mesmo como um estado permanente, mas um risco de aprendizagem que, além da falta de sentido ao ler, pode existir nas seguintes circunstâncias: falta de conhecimento relevante; relutância para usar a informação não-visual e os maus hábitos de leitura (SMITH, 1999).

O referido autor alerta que os leitores iniciantes são os que mais vivenciam a visão túnel devido a sua pouca experiência com a leitura, mas admite que isso pode acontecer com os leitores mais experientes “[...] quando o material que tentam ler é estranho, opaco – ou quando em meio a determinadas demandas da tarefa ou ansiedade tentam manusear demasiada quantidade de informação visual.” (SMITH, 2003, p. 93).

Por meio dessas considerações, Smith (1998) vai apresentando pistas de que para ler é preciso considerar dois lados, ou melhor, duas informações, a informação visual, que deixa de existir ao desviarmos os olhos do material escrito, ao fecharmos o livro, ou quando as luzes se apagam: quando se privilegia esta informação depende-se o máximo dos olhos. E a informação não-visual ou conhecimento prévio, caracterizada pelo autor como aquela que se encontra na mente ou atrás dos olhos. Essa informação é contemplada no ato de ler, quando o leitor possui o conhecimento da linguagem relevante, o conhecimento sobre o assunto e o conhecimento sobre como ler.

Baseado nessa distinção, Kolers (1969 apud SMITH, 2003, p. 87) afirma: “Ler é apenas incidentalmente visual, uma vez que a informação não-visual localiza-se no núcleo da leitura”. Essa ênfase às informações não-visuais não desconsidera a importância das

informações visuais no ato de ler, ao contrário, a união desses dois tipos de informação é necessárias à leitura (SMITH, 1999). Smith aponta, ainda, a existência de uma relação recíproca entre o que está atrás dos olhos com as marcas gráficas diante dos olhos, considerada de muita importância para a leitura:

Quanto mais informação não-visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual você precisará.

Quanto menos informação não-visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual você precisará.

[...] quanto mais você souber, menos você precisará descobrir. É como se existisse uma certa quantidade de informação necessária para ler qualquer coisa (a verdadeira quantidade vai depender da finalidade e do que estiver tentando ler) e contribuições para essa quantidade total podem vir da frente ou de trás dos mesmos. (SMITH, 1999, p. 21, grifos do autor).

O problema é que, muitas vezes, no processo de ensino, acaba-se desconhecendo que, para ser capaz de ler, a criança, especialmente no início da escolaridade, precisa ter certo tipo de informação em sua mente. Com isso, limita-se o ato de ler às informações visuais, considerado um equívoco, pois

[...] os olhos não vêem nada. A única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulso de energia nervosa que viajam ao longo dos milhões de fibras do nervo em direção ao cérebro. O que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos.

É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. (SMITH, 1999, p. 23).

Estar em sala de aula durante o desenvolvimento da pesquisa etnográfica me faz perceber como as professoras contemplavam, no ensino do ato de ler, as informações visuais o que, conseqüentemente, trará prejuízos aos alunos no seu contato com materiais de leitura fora do ambiente da sala de aula, embora na entrevista, quando questionadas sobre “qual a importância de saber ler pelos alunos”, afirmem:

A partir do momento que sabem ler, vêem o mundo de uma outra forma, sabem se movimentar em qualquer espaço. (Professora Turma 1).

Elas vão levar para a vida toda. Uma criança que não sabe ler, como vai ter espaço na sociedade? (Professora Turma 2)

De certa forma, o discurso das professoras apresenta pistas de que se aprende a ler por ser este ato uma expressão humana, necessário para se movimentar nos vários espaços sociais, uma vez que “O escrito não começa (ou raramente) com uma folha de papel ofício mimeografada ou fotocopiada pelo professor e colocada à vista das crianças. A maior parte dele não é construída na escola.” (JOLIBERT, 1994, p.139). No entanto, como aprender a ler os escritos sociais se as crianças não eram ensinadas a questionar o escrito, procedimento considerado necessário para ativar as informações não-visuais, presente o tempo todo com elas, mas a depender exclusivamente dos olhos para “ler”, ou melhor, para oralizar.

O recorte da cena abaixo, bem como outras já apresentadas, sinalizam essas afirmações:

Início a observação na sala da Professora da Turma 2. Assim que ela chega, a Coordenadora entra com um pacote na mão e informa-lhe que deve fazer nesse dia a aplicação da Provinha Brasil, entregando-lhe as provas. A professora mostra-se surpresa com a informação, pois afirma não ter se lembrado, mas assim que a Coordenadora sai, começa os procedimentos para a realização do teste, solicitando às crianças que não deixem nenhum material em cima das suas carteiras e melhorem a organização das filas. Logo após, distribui para cada aluno um caderno de prova, sem mesmo explicar o que eles iriam fazer. Informa-lhes que não devem conversar com os colegas e que respondam somente quando ela autorizar, após a leitura de cada pergunta. Nesse processo, é visível a dificuldade de algumas crianças em responder ao que é solicitado, tentando olhar o dos colegas, sendo imediatamente repreendidas pela professora: **“Tá vendo, vocês não querem aprender a ler, só querem brincar. Se soubessem ler, não precisavam ficar olhando o do colega”**. Na sequência, a Professora da Turma 1 entra na sala e pergunta para a professora se veio no seu pacote dois cadernos do professor, pois o seu não constava entre o caderno de prova das crianças. A professora informa que assim que terminar de aplicar sua prova lhe empresta. Ainda assim, ela diz que vai começar sem o caderno e dirige-se para a sua sala. Passados alguns minutos, a professora da Turma 1 me chama apressadamente da porta da sala. Eu me levanto e me dirijo até ela. Quando chego, ela diz: “Vem aqui rapidinho, Joelma, pra ver eles lendo”. Ao chegar à sala se dirige para as crianças e fala: **“Leiam, crianças, pra tia Joelma ver vocês lendo. Olhem para o que está escrito. Leiam crianças com a boquinha, abram a boquinha”**. À medida que os alunos oralizam o escrito, a professora diz sorrindo: **“Olha, olha, Joelma. Olha como eles tão lendo”**. Neste momento ela percebe que até mesmo as crianças que ainda não dominam o código realizam o ato de abrir a boca. A professora sorri e comenta: “Olha M. fazendo que tá lendo” “Olha Wl.” E pergunta a essas crianças se elas estão lendo [...]. (Observação 25.11.2009, grifos nossos).

Durante o desenvolvimento da Prova, pude notar que muitas crianças ficaram apreensivas e nervosas. Embora a professora não informasse que se tratava de uma avaliação, elas sabiam que tinha esse caráter, uma vez que as suas recomendações foram muito mais rigorosas do que em relação aos outros dias ou, talvez, por já terem passado por essa experiência no primeiro semestre. Além disso, nesse momento em especial, elas não podiam solicitar a ajuda da professora e nem mesmo receber a sua devolutiva. Na Turma 1 algumas crianças, após o término da prova, me relataram o seu nervosismo e tentavam confirmar se haviam acertado a questão.

As crianças mais apreensivas no momento da prova eram aquelas que ainda não possuíam o domínio do sistema linguístico, por isso muitas não conseguiam acompanhar a professora, embora ela informasse a página. Sendo assim, percebi que, muitas vezes, tanto neste momento, como em outros vivenciados em sala de aula, o aprendizado se torna

[...] solitário porque passa, sobretudo, pela realização de exercícios e que segue a progressão fixa, pré-estabelecida, dos manuais. O papel do professor é simplificar a tarefa dos alunos [...] sem dar-lhes a possibilidade de procurar, de tatear, de se enganar, ou seja, de se arriscar durante a aprendizagem. (JOLIBERT; SRAÍKI, 2008, p. 55).

Numa situação de teste como esta, ativar as informações não-visuais se torna ainda mais difícil para crianças por dois motivos: primeiro, elas precisam estar atentas para aquilo que lhes é solicitado e, para isso, precisam utilizar ao máximo as informações visuais para responder corretamente a questão num curto espaço de tempo; e, conforme os textos apresentados na prova, e as perguntas elaboradas, a leitura na Provinha Brasil tem como único objetivo a decodificação de mensagens por escrito.

Segundo Smith (2003), esse tipo de avaliação faz com que os professores tenham uma ideia equivocada sobre a natureza da leitura e o que eles precisam fazer para ensinar uma criança a ler ou, no caso das professoras, sujeitos desta pesquisa, os testes sustentam a sua forma de conceber o ensino do ato de ler, conforme a fala da Professora da Turma 2: “Tá vendo vocês não querem aprender a ler, só querem brincar. Se soubessem ler não precisavam ficar olhando o do colega”. Situações como estas, levam Smith (2003, p. 253) a afirmar:

[...] os testes podem ser devastadores para as crianças que não conseguem um bom desempenho, parcialmente porque podem ter a oportunidade de ler significativamente retirada delas (em favor de exercícios os quais já demonstram não compreender) e também por causa da inevitável conseqüência para sua auto-estima. O segundo principal problema com os testes é que não fazem nada de positivo para a sensibilidade das crianças que não conseguem um bom desempenho.

A utilização dos testes e a prática da professora apontam que o essencial a ser dominado pelas crianças no ato de ler é a relação grafo-fônica isolada do seu aspecto semântico, conquistado naturalmente pela oralização. Essa realidade não está distante da Professora da Turma 1 ao solicitar que as crianças “abram a boquinha” para ler, o que, de certa forma, causa um falso entendimento do que seja ler à medida que as crianças que ainda não dominam o código simulam estar lendo ao abrir a boca.

Nesse modo de conceber a leitura, as informações visuais aparecem como um aspecto primordial para aprender a ler. É preciso firmar os olhos no que está escrito para que, posteriormente, a boca faça barulho. Sendo assim, aprender a ler é aprender a oralizar o escrito, é aprender a pronúncia correta dos sinais gráficos para transformá-los em sons.

As crianças que, segundo as professoras, não leem, entendem o jogo da escola, ao vocalizar, mesmo que de mentirinha, os sons. Como afirma Arena (2003) o leitor iniciante sabe que precisa manter sua atenção centrada na vocalização para que seja considerado um leitor que sabe ler, “[...] isto é, que pronuncia qualquer escrito que esteja diante dos seus

olhos. Desse modo, leria porque pronunciaria, independente de necessidade ou não” (ARENA, 2003, p. 56), ou, faz barulho com a boca, como forma de mostrar para os de fora que também sabe ler e, quem sabe, receber a aprovação da professora.

Desse modo, volto à cena apresentada para levantar a seguinte pergunta: as crianças não queriam aprender a ler, como afirma a professora da Turma 2, ou as situações organizadas em sala de aula não as levava a sentir necessidade de querer aprender a ler? Para Smith (1999, p. 14, grifos nossos):

As crianças que irão fracassar na aprendizagem da leitura são aquelas que não querem ler, que não encontram sentido nisso ou que consideram o preço da aprendizagem muito alto. Elas fracassarão se tiverem **a idéia errada do que é leitura**. As crianças estão constantemente aprendendo e **o ato de ensinar pode, às vezes, produzir resultados diferentes dos esperados**. Uma criança pode aprender a não querer ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível.

Toda a discussão abordada até o momento leva a um único ponto ou, pode-se dizer, retorna ao ponto inicial: a criança precisa encontrar sentido no processo de aprender a ler. E esse sentido perpassa pela relação estabelecida em sala de aula, especialmente entre professora e alunos; pelo material de leitura oferecido; e, principalmente, pela atitude esperada do aluno no contato com este material. Para que o aluno não tenha uma ideia errada do que seja ler e para que seu aprendizado não seja considerado difícil ou impossível, “É necessário que desde o início da escolaridade a escola ensine a conduta de um leitor de sentidos da língua não dissociada de suas práticas culturais” (ARENA, 2008, p. 132).

Autores como Arena (2003, 2005, 2006a, 2006b, 2008), Bajard (1999, 2006), Foucambert (1998), Jolibert (1994, 2006, 2008), Smith (1999, 2003), estudiosos da área da leitura, apontam que historicamente tem ocorrido o contrário, ou seja, na maioria das vezes, as crianças são ensinadas a se debruçarem sobre o texto não para atribuir diretamente um sentido, mas para decifrá-lo e oralizá-lo. Jolibert (1994) comprova que essa situação está muito presente nos dias atuais ao afirmar que, frequentemente, no contato com professores, é abordada com as seguintes perguntas: “Vocês acham mesmo que as crianças podem aprender sem decifrar?; Vocês acreditam mesmo que a gente pode abrir mão da oralização?” (JOLIBERT, 1994, p. 11); “Como fazer ler as crianças que não sabem decifrar?” (JOLIBERT, 1994, p. 44) ou ainda “Como é possível compreender um texto sem, primeiro, saber decifrar as letras?” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 187).

Arrisco a afirmar, que as professoras, sujeitos da pesquisa, na oportunidade, fariam a mesmas perguntas. A cena abaixo, bem como outras já apresentadas, confirma a minha afirmação:

A professora inicia a aula cantando com as crianças. Logo após, solicita que elas tirem a agenda e escreve no quadro;

Agenda: tarefa de casa

1 Português págs: 159 e 160

2 Caderno de Ciências

À medida que as crianças terminam de escrever, a professora vai passando o *visto* na agenda. Na sequência, solicita que tirem o caderno de ditado e pronuncia as seguintes palavras: *raposa, capim, cabeça, trem, passagem, lugar, alegria, patinha, música, criança*. Durante a realização desta tarefa, a professora chama atenção de algumas crianças: “S. não é pra olhar pelo de G.”, “Abaixa o caderno R.”, “Tu vai quebrar o pescoço J. Olha pra frente”, “Vocês tão trocando de caderno é J. e A?” A aluna D. pergunta: “Eh tia, lugar não é L, U, G, A? A professora responde: “Não sei, esqueci. Tem que *soletrar*”. Assim que termina o ditado, organiza a turma em três grupos, identificando as crianças com o número de 1 a 3. Solicita que elas escolham uma pessoa do grupo para escrever a palavra solicitada no quadro. As crianças selecionadas pelo grupo são aquelas que já dominam o código linguístico. Após essa atividade, a professora pede que as crianças tirem o caderno de Ciências para a realização do seguinte exercício:

Minhoca

A minhoca sai da toca

e se estica e se enrosca,

A galinha quer comer a

saborosa minhoca.

A minhoca logo se estica

e ninguém vê a sua toca.

Quando ela entra na sua

toca ela fica toda torta.

Acaba sorrindo a levada

minhoca

1 Qual o título da história?

2 Quais são os personagens?

3 Ilustre a história de forma criativa.

Depois que todos terminam de escrever, a professora solicita: “Agora vamos fazer a leitura em voz alta, primeiro as meninas e depois os meninos”. Devido ao fato de as crianças não conseguirem oralizar todas ao mesmo tempo, resolve ela mesmo fazer isso. Logo após, solicita que os alunos respondam oralmente as questões. Feito isso, pergunta: “Quem gostaria de recontar essa história?” N. começa a recontar e não consegue se lembrar de uma parte. A professora não admite que as crianças olhem para o texto que está escrito no quadro e pede que recontem do seu jeito. Por isso, apaga o registro. Chama uma segunda criança que inicia a história da forma como estava exposta, entretanto, também não continua. Nesse movimento, a professora fala para as crianças: “Que mais? Que mais? E aí quem quer comer a minhoca?” Assim que uma criança não consegue fazer o relato, a professora chama outra para ajudar. (Observação, 20.10.2009 – Turma 1).

Posso dizer que a leitura como atribuição de sentido fica prejudicada na cena apresentada pelos motivos já comentados: as crianças não conseguem dialogar com a professora para terem as suas dificuldades atendidas, tanto no que se refere à escrita como no ensino do ato de ler; o texto oferecido para ler não suscita nas crianças uma atitude responsiva e, por fim, a preocupação maior por parte da professora é avaliar as respostas dos alunos

acerca das perguntas formuladas, bem como a oralização e o reconto, acreditando, assim, que o aluno estaria lendo.

Conforme Bajard (1999) a ênfase no oral ocupou uma posição central em toda a história escolar, trazendo de certa forma uma confusão acerca do que seja leitura. Esse autor, ao citar Charmeux, estudiosa francesa das questões de leitura, apresenta dois tipos de emissões vocais: a oralização e a leitura em voz alta. A primeira é produzida tendo por base a silabação; a segunda tem por objetivo transmitir uma leitura já realizada acreditando-se que, inicialmente, a compreensão é necessária, mas “[...] por vezes a reduzem a uma avaliação de leitura: assim como um texto bem dito manifesta uma boa leitura, a dicção serve para avaliá-la”. (BAJARD, 1999, p. 13).

Baseada nessa compreensão e entendendo o ato de ler como atribuição de sentido, pode-se dizer que a professora não está ensinando a ler, mas ensinando a transcrição de um código escrito em código oral, o que lhe traz certo descontentamento à medida que percebe que muitas crianças não conseguem acompanhar o escrito e, por isso, resolve fazer ela mesmo a oralização, por acreditar que

Para ler bem é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais.

Nesse esquema só aparece um tipo de emissão vocal, produzido pela decifração, que vai progressivamente se revestir de sentido a cada vez que passa pela boca. Assim, como se espreme uma fruta para extrair seu suco, a atividade permite extrair o sentido. A decifração se confunde com a leitura em voz alta; precedendo a compreensão, ela permite o surgimento do sentido. (BAJARD, 1999, p. 33).

A formulação de perguntas e o reconto é a forma encontrada pela professora para verificar se as crianças entenderam o texto. Devido ao fato de as respostas das questões serem um tanto óbvias, elas conseguem um bom desempenho, o que não acontece com o reconto, já que a maioria delas sente dificuldades de realizar a atividade proposta. Essa situação pode ter ocorrido por dois motivos: as crianças são impossibilitadas de voltar ao escrito, uma vez que a professora não permite que isto aconteça; elas abordam o escrito ativando apenas as suas informações visuais, pois o que “leem” não lhes possibilita relacionar com os conhecimentos que já possuem, não encanta, não sensibiliza, enfim, não comunica; ao contrário, se “[...] estivermos lendo com o sentido, podemos ter a oportunidade de prever o significado das palavras, o enredo daquilo que estamos lendo” (SMITH, 1999, p. 65).

Aprender a ler com sentido, dentre tudo que se discutiu, é ensinar ao aluno a atitude de criação de perguntas desde o início de seu processo de escolarização e isso requer a utilização dos mais variados tipos de textos. No caso das professoras, sujeitos da pesquisa, isso não é possível uma vez que elas não valorizam o ato de ler como atribuição de sentido,

como compreensão, ao contrário, esse processo significa dá ênfase ao treino da leitura, à decodificação do escrito e, assim, as crianças que atendem as suas expectativas estão consideradas prontas para avançarem nas demais séries.

2.3 A metodologia adotada em sala de aula

A língua materna [...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos **na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam**. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas [...]. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283, grifos nossos).

A ênfase a essa afirmação de Bakhtin (2003) se justifica por acreditar que, assim como a fala, a leitura, objeto deste estudo, precisa chegar ao conhecimento da criança, em início da escolaridade, também através dessa prática discursiva viva de comunicação. Conduzir o processo de ensino do ato de ler a partir dessa perspectiva é romper com uma herança cultural que acaba instaurando a seguinte contradição: no início da escolaridade os alunos aprendem a ler, mas ao longo do processo se descobre que não mais sabem (ARENA, 2008).

Conforme discuto no item anterior essa contradição se estabelece por se conceber o ensino da leitura como três momentos distintos, o primeiro com a ênfase na pronúncia; o segundo, a capacidade de compreendê-la e, o terceiro, saber interpretar. Percebida dessa forma, o aluno não aprende de fato a ler, por ser essa aprendizagem

[...] artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido o qual se converte em algo independente, em algo que se basta por si mesmo, o ensino da linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nesse ensino, a escrita não se baseia **no desenvolvimento natural das necessidades da criança**, nem em sua própria iniciativa: ela chega de fora, das mãos do mestre e recorda a aprendizagem de um hábito técnico [...]. (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa, grifos nossos).

Como situo em outros momentos do trabalho, são as relações vivenciadas e criadas em sala de aula, a partir da concepção do ato de ler daqueles que ensinam, que vai estabelecer como esse aprendizado chegará até as crianças: se através de uma aprendizagem artificial ou como construção de enunciados. Para isso, o professor faz a opção por uma forma de ensinar, o que envolve a seleção de materiais, atividades e estratégias para melhor fazer chegar o conhecimento até a criança.

Neste tópico do trabalho, tenho por objetivo analisar a metodologia utilizada pelas professoras para ensinar as crianças a ler, a partir dos dados gerados da observação participante, da entrevista semi-estruturada realizada com as professoras e do registro dos cadernos de duas alunas, uma de cada Turma. Embora essa categoria já venha, de certa forma, aparecendo durante todo o processo de análise, nesse momento em particular analiso dados que apontam como as crianças foram apresentadas às atitudes do ato de ler desde o seu início, sendo direcionada pelo olhar de autores como Bakhtin (2003), Vygotski (1995), Jolibert (1994, 2006), Smith (2003), Foucambert (1998), Arena (2003, 2008), Mello (2003, 2006) e outros.

Quando iniciei o processo de geração de dados nas Turmas 1 e 2, no início do mês de junho, comecei a perceber que para as professoras o ensinar a ler se baseava numa questão de “treino”, especialmente de palavras e frases. Era frequente, além do registro no caderno das crianças, ouvi-las dizer ou perguntar:

Treinaram a leitura em casa? (Professora Turma 2).
 Vocês não devem treinar a leitura em casa somente quando eu mandar.
 Precisa treinar todo o dia. (Professora Turma 1).
 Treinem a leitura a todo momento que logo, logo, vocês vão aprender a ler.
 (Professora Turma 1).
 Agora é hora de treino da leitura. (Após uma criança perguntar o que iam fazer) (Professora Turma 1).
 Tenho certeza que tu nem fazes treino de leitura. (Professora Turma 2).
 É preciso treinar a leitura. (Professora Turma 1).

O recorte da cena abaixo revela essa forma de ensinar:

São 13h50. A professora chega à sala e as crianças correm para abraçá-la. Ela me cumprimenta e, depois, começa a conversar com as crianças perguntando-lhes como foram as férias. Após alguns minutos de conversa solicita-lhes que tirem a agenda e escreve no quadro:

Agenda

Português no caderno.

Na sequência, pede que as crianças tirem o caderno de Português para fazer uma atividade e avisa: “Vou passar o *visto* na agenda junto com o caderno”. Escreve no quadro o cabeçalho (nome da escola, a data, nome e atividade). Logo abaixo, registra: Escreva, em poucas linhas, sobre as suas férias. Assim que termina de escrever, explica para as crianças o que elas devem fazer. A aluna A. pergunta: “Tia, e quem não sabe escrever? Ela responde: “Pode só desenhar”. A professora senta na sua carteira e aos poucos as crianças vão trazendo o caderno e a agenda para ela passar o *visto*. Depois que a maioria termina de escrever, solicita que as crianças se organizem no fundo da sala em grupos de cinco pessoas. Logo após, chama as alunas N. e G. e lhes pede para ir até a sala da professora da Turma 2 e peçam a ela os materiais para desenhar: folha de papel ofício, lápis de cor e lápis de cera, pois seu material fica guardado no armário dessa professora. Assim que as alunas retornam, a professora explica que entregará para cada grupo os materiais para desenharem e acrescenta: “Enquanto isso, eu vou chamando algumas

peessoas na minha mesa para fazer o **treino** de leitura. Quem eu não chamar, vai ficar na sua mesa desenhando”. Depois, pega uma folha de papel ofício e escreve as seguintes palavras: *café, bola, papai, boneca, bicicleta, peteca, bule, vovó, mala, lua, rei, jabuti, pipoca* [...] (Observação 03.08.2009 – Turma 1).

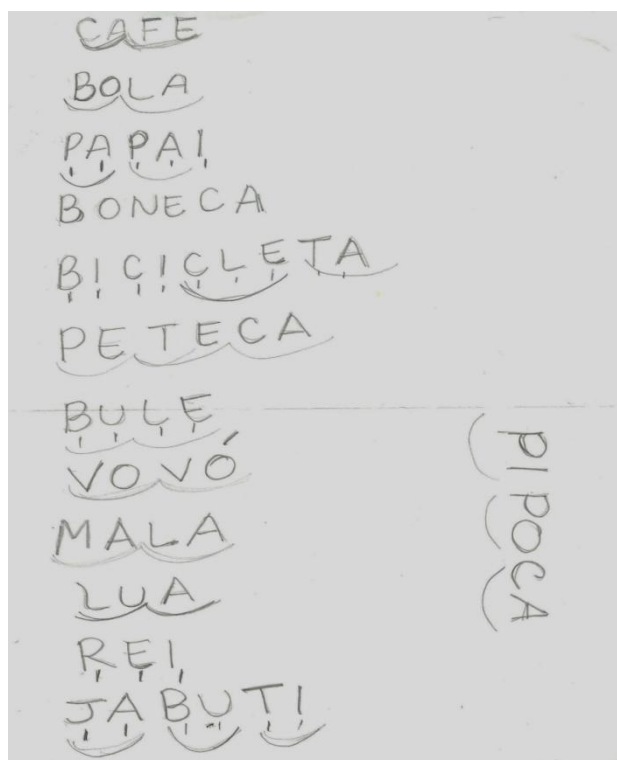


Figura 1: Lista de palavras elaborada pela Professora da Turma 1 para o treino da leitura em sala de aula

Lançar o olhar para o primeiro momento da cena apresentada, uma vez que logo abaixo darei continuidade a sua transcrição, me faz analisar a própria organização da escrita no espaço da sala de aula e do papel que exercem as crianças neste contexto. Assim, no retorno às aulas, a professora solicita a tão conhecida tarefa realizada neste período pelos alunos: “escrever sobre as férias” que, conforme Faraco (1984), se inclui nas chamadas redações-tortura por não possibilitarem aos alunos desenvolverem “[...] a capacidade de escrever (escrever é muito mais que desenhar letras no papel) [...]” (FARACO, 1984, p.20).

A própria resposta da professora “Pode só desenhar” à pergunta da criança “Tia, e quem não sabe escrever?”, me leva a supor que a sua preocupação não é com o escrever, mas apenas preencher um momento do processo, pois ao folhear o caderno das crianças e em conversa com elas, descobri que a professora não havia retomado esta atividade.

Vale ressaltar, ainda, que somente depois de uma série de ações da professora, as crianças são informadas sobre a proposta a ser realizada em sala de aula, impedindo, assim, que as interações sejam vividas e geridas com elas. Jolibert e Sraïki (2008), ao destacarem

alguns pontos inevitáveis quando as crianças entram em atividade, citam a necessidade de o professor promover o sucesso em sala de aula, ou seja, “não pensar ou deixar que a criança pense, seja qual for o nível de dificuldade encontrado, que tudo está decidido de antemão, que ela é incapaz de desenvolver, como seus colegas de classe, verdadeiras ambições de aprendizagem e de progresso” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p.25).

O segundo momento da cena apresentada traz ainda mais indícios da metodologia da professora:

[...] Ao terminar de escrever, a professora se aproxima da carteira onde estou sentada, me mostra a folha com as palavras registradas e diz: “Eu vou fazer esse treino para ver como eles estão depois desses dias em casa. Tem criança que esquece tudo” e me mostra as palavras que escreveu, comentando, ainda, “São só palavras simples, a mais difícil aqui é *bicicleta*. De vez em quando gosto de chamar eles individualmente na minha mesa para ver como estão na leitura, até mesmo pra eles ficarem mais à vontade”. Nesse movimento, as crianças começam a realizar a atividade proposta nos grupos. A professora começa a chamar somente as crianças que, segundo ela, ainda não sabem ler. Chama a aluna D. e aponta-lhe a primeira palavra. Ela fica por alguns segundos olhando o registro e a professora insiste que ela leia. Como ela continua em silêncio, a professora lhe pede que diga o nome de cada letra e, logo após, pergunta: “E aí como fica?”. A criança não responde. A professora com o uso de um lápis vai rabiscando cada sílaba da palavra *café* pronunciando-as pausadamente e solicita a criança que repita. Após pedir que a criança sente, faz o seguinte comentário: “Tem que treinar mais D.” Na sequência, chama o aluno W. e aponta a palavra *papai*. Ele começa a balbuciar. A professora intervém e pergunta: “Que letra é essa?” Ele responde: *p*. Ela continua “Como fica o *p* mais o *a*?” O aluno começa novamente a balbuciar e diz com voz baixa: “*pa*”. A professora pergunta: “Como?” Ele repete “*pa*”. Ela pergunta, ainda: “E a outra parte, como fica?” Ele fala: “*p* mais *a*, *pa*”. A professora continua: “E a outra letra?”. O aluno responde: “*I*”. A professora fala: “Agora lê juntando tudo”. O aluno com certa dificuldade, pronuncia pausadamente “*pa pa i*”. Ela fala: “Muito bem. Daqui a pouco chega lá. É só treinar mais”. Nesse movimento, a professora ainda chama cinco crianças, cujo processo de ensino continua nesse mesmo estilo. (Observação 03.08.2009 – Turma 1).

Os registros no caderno das crianças da Turma 1 e, também, da Turma 2, comprovam essa forma de ensinar desde o início do primeiro semestre:

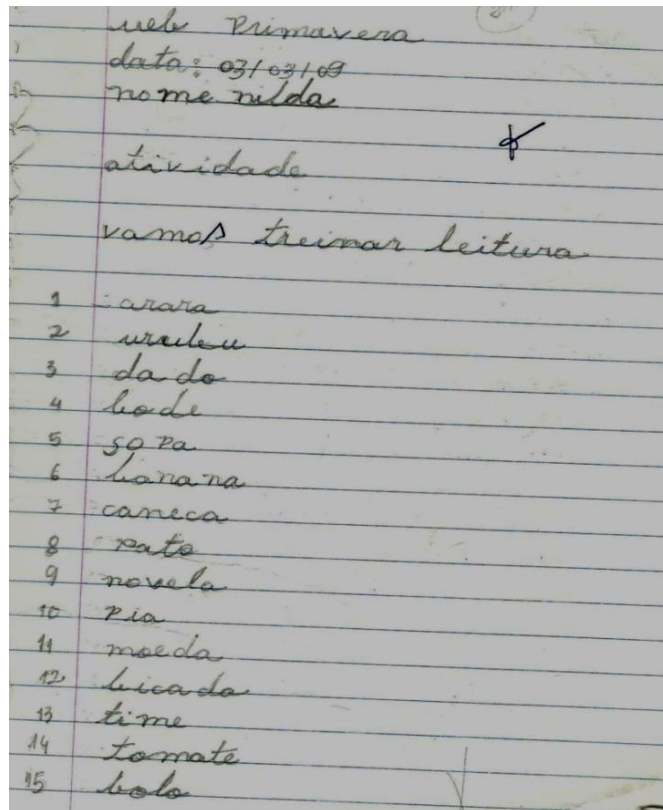


Figura 2: Registro de palavras no caderno para treino da leitura na Turma 1

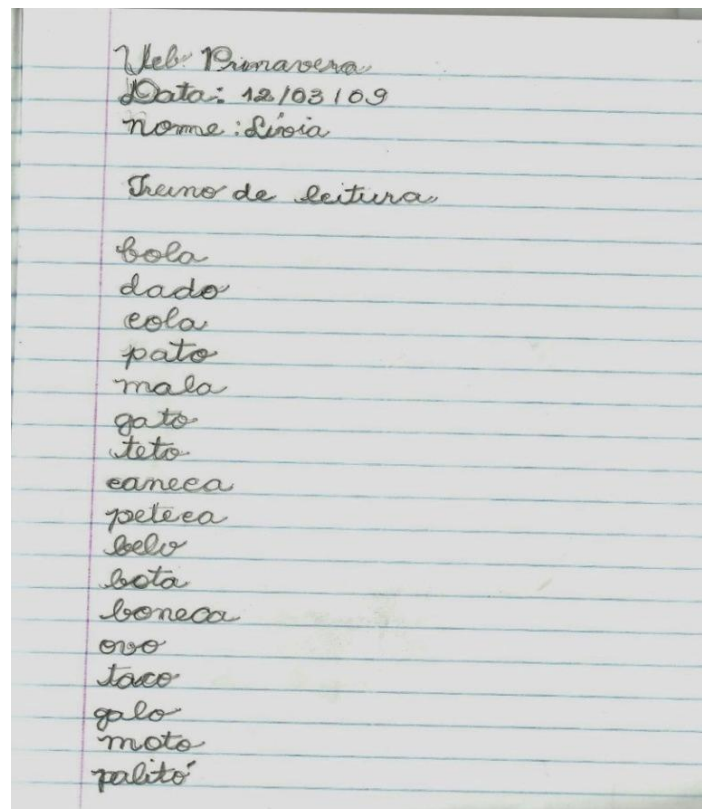


Figura 3: Registro de palavras no caderno para treino da leitura na Turma 2

Se, conforme Vygotski (1995), o domínio da escrita pela criança produz uma grande virada no seu desenvolvimento cultural, aquelas que são submetidas ao ensino do ato de ler através do treino, ficam prejudicadas em seu desenvolvimento, conforme indícios da cena apresentada, e, assim, me pergunto como fica o acesso dessas crianças, através da leitura, ao mundo da cultura? Pude perceber que todas as crianças que foram chamadas para “treinar a leitura” ficavam, de certa forma, apreensivas, logo, esta situação não as deixava mais à vontade como afirma a professora: “De vez em quando gosto de chamar eles individualmente na minha mesa para ver como estão na leitura, até mesmo pra eles ficarem mais à vontade”. Além de outros aspectos, essa reação se justifica por ser “[...] evidente que o domínio deste sistema complexo de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa).

Ao realizar o ensino por essa via mecânica e artificial, o ato de ler deixa de fazer sentido para os alunos, ou, como aponta Smith (1989, p.112, grifos nossos), o cérebro não consegue “[...] extrair sentido dos conteúdos do **armazenamento sensorial**”, que, segundo o autor, se refere à informação que, obtida pelos olhos, chega ao cérebro para que este órgão faça a sua decisão perceptiva, ou seja, relacione com aquilo que já é conhecido ou que faz significado para o sujeito. De acordo com Smith (1989, p.121, grifos do autor):

[...] o significado não depende de palavras específicas [...] Quando retemos uma seqüência significativa de palavras na memória [...] não estamos, primariamente, armazenado as palavras, mas, em vez disso, o significado que lhe atribuímos. ‘Significado’ é a unidade maior e mais eficiente da análise que podemos trazer, a partir daquilo que já sabemos e do que estamos tentando ler (ou ouvir) e entender [...] não somente buscamos o significado, mas também que esta é a coisa mais natural a ser feita.

Smith (1989) me faz entender, ao voltar à cena em análise, que por desconsiderar o significado no processo de ler como compreensão, a professora obtém as seguintes reações das crianças: silêncio, olhar distante, balbúcio, ou, resumindo, falta de compreensão ao que lhes era solicitado.

Como já comentado, “o treinar” para a professora significa exercitar a boquinha para juntar letras e vocalizar os sons, com ênfase ao aspecto puramente externo. De acordo com Mello (2006), quando se dedica muito tempo a esse processo, “[...] esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada **para responder as necessidades** de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço” (MELLO, 2006, p. 182, grifos nossos).

Vygotski (1995), assim como Mello (2006), abordam a necessidade como um aspecto importante no processo de ler. Ensinar a ler sem evidenciar esse aspecto é iniciar o processo de formação de um não-leitor, pois pouco a pouco ele passa a ser rotulado como aquele que não se interessa pela leitura, embora domine o código linguístico, ou como aquele que não sabe ler, como comento acima. De acordo com Foucambert (1998), até mesmo aquela leitura aparentemente errante, sem objeto definido, é movida por uma necessidade.

Conduzir o ensino do ato de ler pelo treino é padronizar o comportamento do leitor, é fazê-lo aprender a utilizar nesse processo “[...] as ferramentas inadequadas e colocar em ação comportamentos inadequados.” (ARENA, 2003, p. 57). Ao contrário, quando o professor ensina a ler tendo em vista a necessidade, ele oportuniza ao aluno a aprender a “tomar as decisões sobre quais comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito.” (ARENA, 2003, p. 57).

De acordo, ainda, com Arena (2003, p.57), na raiz desses comportamentos necessários está “saber operar com os olhos, saber operar com as redes neurais e saber estabelecer operações grafo-fônicas com o objeto”. E isso somente é possível quando o material de leitura com o qual o aluno entra em contato o propicia a vivenciar momentos de interlocução, de uso da língua como discurso, como enunciação, logo, a sala de aula precisa estar aberta a entrada de textos diversos.

Vale considerar que antes de iniciar o processo de “treino da leitura”, as professoras, quando em entrevista, relatam que materiais de leitura utilizam em sala de aula, deixam pistas de que foi preciso ensinar, primeiro, o conhecimento das letras:

No começo eu utilizei diversos tipos de textos, como as receitas feitas em sala, bulas de remédio, mini-gibis. **Quando eles chegaram não sabiam quase nada**, foi aí que percebi que **não adiantava encher eles de conteúdo. Passei os primeiros meses alfabetizando, comecei com o alfabeto, ensinando vogais e consoantes**; usava o alfabeto móvel porque tinham crianças que não sabiam o nome de uma letra; pequenos textos; ditados ilustrados. (Entrevista – Professora Turma 1, grifos nossos).

Eu fazia ficha do alfabeto (alfabetário) porque eu acho que se eles não conhecem as letras precisam conhecer e foi assim que muitos chegaram aqui. Por isso, fui primeiro trabalhando as letras com eles. Tinha também cartão de **sílabas para montar palavras**. Fazia **cartazes com cantigas de roda**. (Entrevista – Professora Turma 2, grifos nossos).

Os exercícios propostos pelas professoras no início do ano apontam para a mesma direção:

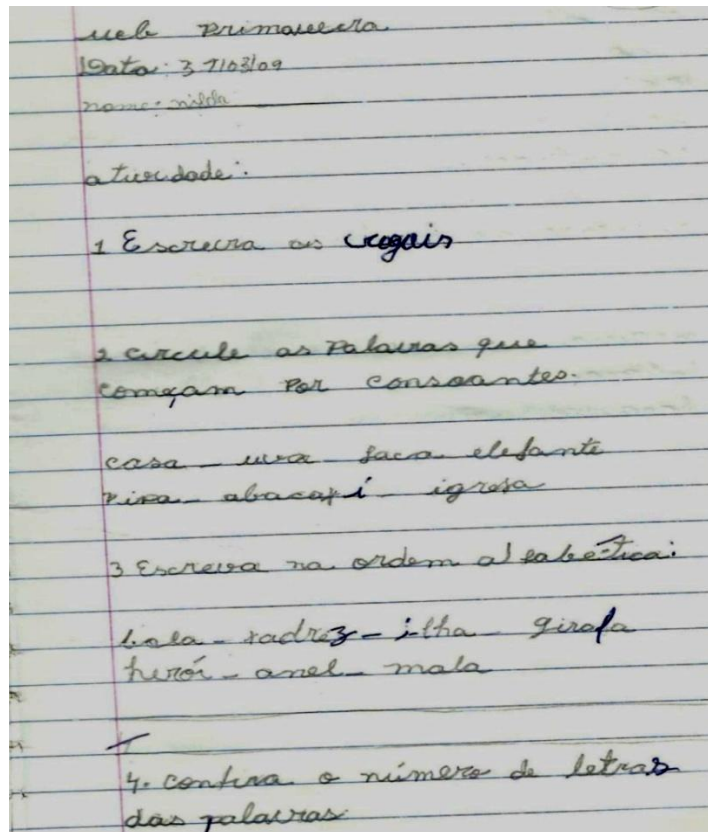


Figura 4: Exercício elaborado pela Professora da Turma 1 para conhecimento das vogais e consoantes.

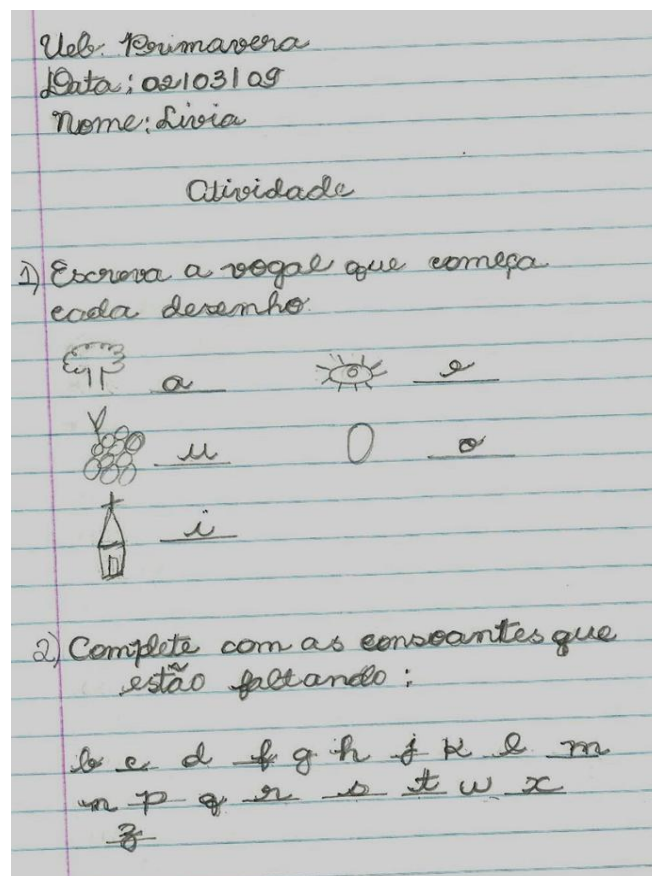


Figura 5: Exercício elaborado pela Professora da Turma 2 para conhecimento das vogais e consoantes.

É interessante notar que no seu discurso, ambas as professoras citam que utilizam os textos como materiais de leitura, mas afirmam que foi preciso iniciar com as letras, pelo desconhecimento dos alunos. Insiste-se, assim, no ensino das letras isoladas, atitude esta que, segundo Smith (1989), pode ser a explicação para o fato de muitos professores acreditarem que seus alunos, quando estão aprendendo a ler, “veem ao contrário”, ou seja, não conseguem perceber a diferença entre determinadas letras como *b*, *d*, *p* e *q*, e até mesmo palavras.

Para o autor, ao centrar a atenção das crianças em letras, ou mesmo, em palavras soltas, o professor torna o ato de ler vazio de significado, pois “[...] ninguém que esteja lendo para obter um sentido da leitura pode confundir bom com dom, ou ema com ame, em um contexto significativo.” (SMITH, 1989, p.106). Por esse motivo, Smith (1989) afirma que ensinar a letras de forma isolada torna o aprendizado bem mais difícil do que as letras em palavras e textos, por excluir um importante indício de relação.

Esse modo de pensar das professoras debilita, conforme Bakhtin (2003), as relações da língua com a vida, uma vez que “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Nos dados gerados a partir da observação participante, evidenciei que no momento organizado em sala de aula para o “treino da leitura” o importante para aquelas crianças que não sabiam oralizar, segundo a professora, era que, pelo menos, conseguissem identificar a letra na palavra, frase ou textos propostos, como sendo o primeiro passo para ler. Por isso, a professora da Turma 1 afirma “Passei os primeiros meses alfabetizando” e a da Turma 2 “Por isso, fui primeiro trabalhando as letras com eles”. As atividades do caderno, apresentadas acima, comprovam a necessidade desse aprendizado.

Essa posição das professoras reflete, na verdade, uma concepção historicamente construída que, segundo Foucambert (1998, p. 66), em matéria de leitura, encontra-se na questão dos métodos, cujo princípio é

Criar, peça por peça, uma técnica cujo uso permitiria ao aluno, em seguida, desenvolver para si uma prática e, depois, uma cultura do escrito; [...] o método vai ajudar o aluno a obter e sistematizar a técnica que sua prática e sua cultura do escrito tornaram funcional.

Por isso, observava que todas as vezes que as professoras chamavam alguma criança, que ainda não sabia oralizar o texto, para treinar a leitura, ela automaticamente começava a fazer a pronúncia das letras ou das sílabas.

Esse processo segue uma ordem pré-estabelecida, uma prática ensinada, resquícios da Idade Média, como explica Remi d’Auxerre (apud FOUCAMBERT, 1998, p. 60): “[...] a instrução das crianças pequenas constitui-se primeiro ao estudo das letras, depois do das sílabas, e conduz pouco a pouco ao conhecimento das palavras e frases”. Essa prática de ensino da leitura, embora se inicie na Idade Média, como afirmo acima, vai se refletir em vários outros momentos da história e se caracteriza por começar

Pelo estudo dos signos ou pelos sons elementares [...] é geralmente conhecido pelo nome de método sintético, em função do trabalho psicológico que ele exige da criança para o ato da leitura. **Quando aprendeu a ler cada signo**, a criança deve de fato sintetizar essas diferentes leituras em uma única, que geralmente, para cada grupamento particular desses signos, é diferente da leitura de cada parte. **Quando a criança conhece o ‘e’ e o ‘u’, ela deve com essas duas leituras, fazer eu**. Trata-se, portanto, de uma operação de síntese. (SIMON, 1924 apud FOUCAMBERT, 1998, grifos nossos).

É interessante perceber que, na caracterização do método, o autor utiliza a palavra “ler” direcionada para a “leitura da letra”, ou seja, ensina-se ao aluno o processo de aprender a ler, lendo letras. Ao lançar o olhar para as Turmas 1 e 2, os dados gerados revelam a confirmação dessa prática à medida que as crianças, ao se aproximarem de qualquer registro escrito, buscam, a partir do ensino a que estão submetidas, a enxergar as letras e, conforme comento acima, elas se apropriam de um comportamento inadequado que as afastará a cada dia da leitura porque “O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc).” (JOLIBERT, 2006, p. 183).

Arena (2004, p.10) contribui também nessa análise ao afirmar que “[...] ver letra por letra ou sílaba por sílaba não é saber ler [...] saber ler é fazer perguntas desejadas para a linguagem organizada em sua modalidade escrita, com a perspectiva de encontrar respostas precárias ou satisfatórias para perguntas fragilmente elaboradas”. Nesse sentido, o método sintético aponta a uma única direção, o caminho da decodificação, ou seja, a “leitura das letras” e das “sílabas”.

Bajard (2006, p. 503) ao levantar críticas ao uso do método para ensinar a ler afirma:

O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.

Diversos exercícios realizados pelas crianças reforçavam a necessidade do conhecimento das letras (vogais e consoantes), junção de sílabas, etc., de maneira isolada.

Essa situação me leva a perceber que apesar das alterações culturais e comportamentais do homem do século XXI, com a sua inclusão no mundo digital, para aprender a ler é preciso um momento preparatório, por isso a professora da Turma 1 afirma “Passei os primeiros meses alfabetizando”, o que significa, meses dispensados para ensinar a “ler” letras, sílabas e junção de sílabas. Diante disso Bajard (2007, p. 109) afirma: “Quando hoje um método pretende impor a decodificação no início do processo de aprendizagem, deixa de levar em conta as mudanças sofridas pela sociedade no decorrer desses últimos anos.”

Jolibert e Jacob (2006), ao discutirem sobre essa forma de ensinar, afirmam que a identificação das letras pelas crianças é importante para que elas compreendam como se articulam para gerar múltiplas palavras, no entanto, consideram que esse processo não pode mais ocorrer de maneira tradicional, ou seja, a partir do conhecimento de letras isoladas, descontextualizadas, prévias à compreensão leitora. Para as autoras, é mais fácil e significativo para as crianças

[...] identificar um tipo de texto ou formular hipóteses a partir de um título do que abstrair letras, já que as letras são o ‘cúmulo’ da abstração e da arbitrariedade.
[...] o que buscamos prioritariamente na leitura é o significado de um texto. As letras identificadas constituem um dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 188, grifos das autoras).

É preciso considerar, ainda, no discurso das professoras sobre os materiais de leitura utilizados em sala de aula, que, além do uso do alfabeto móvel, cartão de sílabas, etc., elas apontam a utilização também de textos, como “receitas, bulas de remédio, mini-gibis” (Professora da Turma 1); e “cantigas de roda” (Professora da Turma 2). É interessante notar nos seus relatos que os materiais citados foram usados somente nos primeiros meses, antes do início da pesquisa, especialmente no que se refere aos textos. Não encontrei, no entanto, na sala de aula e nem mesmo no caderno das crianças indícios que confirmassem essa afirmação das professoras.

Nesse sentido, do início ao fim do processo de pesquisa, presenciei apenas no mês de junho, fixado no quadro mural da Turma 1, um cartaz com a letra de uma música junina. Nas paredes das duas Turmas não havia nenhum tipo de cartaz. No caderno dos alunos, os únicos textos registrados eram resultado de cópias, conforme apresento a seguir:

Uel Primavera
 08 de Maio de 2007
~~nome mudo~~
 Cópia
 Pique-esconde

o macaco brincalhão
 fazenda Paltocada
 quer brincar de pique-esconde
 com toda a bicharada
 o coelho bem ligeiro
 foi para de um coqueiro,
 mas, e agora?
 deixou as orelhas de fora a
 girata encolhidinha
 atrás do galho Fizou quietinha
 mas, e agora, o

deixou o pescoço de fora o
 filhote de elefante, atrás do malinho,
 ficou bem escondidinha
 mas, e agora?
 deixou a tromba de fora

Figura 6: Registro de cópia por aluna da Turma 1

Uel Primavera
 Data: 17/04/09
 Nome: Livia

Cópia

Se essa rua fosse minha
 se essa rua fosse minha
 não mandava ladrulhar
 não deixava botar pedras
 não deixava asfaltar
 deixaria o chão de terra
 ou talvez plantasse grama
 encheria as calçadas de
 flores
 um vasinho em cada poste
 se essa rua fosse minha
 eu não moraria sozinho
 eu chamaria muita gente
 pra morar aqui pertinho
 chamaria um monte de
 amigos
 alguns parentes.

Figura 7: Registro de cópia por aluna da Turma 2

Na verdade, comecei a compreender que, de certa forma, as professoras abordam o uso dos textos para responder a um discurso externo, oriundo da Secretaria de Educação, o que, de certo modo, tem se tornado apenas um modismo pelo fato de não perceber por parte delas uma maior compreensão sobre o assunto. As suas respostas, quando lhes pergunto se possuem cadernos de outros anos ou caderno de colegas que as ajudaram nesse processo de ensino, apresentam alguns indícios dessa confirmação:

Não, eu não tenho. Eu nunca tinha antes trabalhado em turmas de alfabetização. Só trabalhei seis meses com crianças de cinco e seis anos. No ano de 2008, me deram uma turma para alfabetizar. Na verdade, não sabia direito como fazer porque nunca havia alfabetizado antes, já que a maioria das crianças não sabia ler nem escrever. **Ainda, assim, diziam que eu precisava trabalhar com textos (a Coordenadora).** Cheguei a chorar quando iniciei. E aí quando as crianças, logo no primeiro semestre, começaram a ler, a diretora ficou impressionada. Eu também fiquei surpresa comigo mesma. No final do ano quando entreguei as crianças para Flávia, foram todos lendo, pode perguntar para ela. Por isso, que acho que ela (a diretora) te mandou para cá, porque ela sabe que tive um bom resultado. (Entrevista – Professora Turma 1, grifos nossos).

Não. Quando iniciei no município não trabalhei logo aqui nesta escola. Comecei na escola Theotônia Nunes com a 4ª série. Essa escola desenvolvia o Programa Escola que Vale. Quando consegui a transferência para esta escola me colocaram no 2º ano. Aí não demorou muito e eu fui chamada para fazer o PROFA porque iam começar novas turmas, logo depois fiz o Pró-Letramento. **A SEMED não quer que trabalhe letras e palavras soltas: ba, be, bi, bo, bu. Exemplo, a palavra BOLA dentro de um texto. Tem que contextualizar.** (Entrevista – Professora Turma 2, grifos nossos).

Como comentei na primeira parte deste trabalho, embora as professoras já tivessem um certo tempo no magistério, estavam construindo essa experiência com turmas do 2º ano. Ambas, nos seus comentários, afirmam a exigência do trabalho com textos: “diziam que eu precisava trabalhar com textos” (Professora Turma 1); “A SEMED não quer que trabalhe letras e palavras soltas” (Professora Turma 2). Nesse sentido, os seus discursos indicam que o uso dos textos, para elas, não é uma necessidade, bem como o seu desconhecimento em como utilizá-lo.

Essa constatação se direciona para um problema de formação que, segundo fala das Professoras das duas Turmas, diz respeito a oferecida pela SEMED. Conforme anuncio ao longo deste trabalho, as escolas do município de São Luís estão alicerçadas no Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*. De acordo com este Programa, é preciso que as escolas

da rede municipal de São Luís do Maranhão deem prioridade à formação de leitores como forma de

[...] responder ao grande desafio hoje colocado: garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola como condição indispensável para adquirirem conhecimento em todas as áreas de ensino, mas principalmente o acesso à cultura letrada e à plena participação social. (MARANHÃO, 2004, p. 31).

Para o referido Programa esse desafio se estende também aos educadores à medida que tem como objetivo estratégico “A criação de algumas das condições necessárias à formação de leitores e escritores - profissionais e alunos da rede municipal” (MARANHÃO, 2004, p. 30). Dentre essas condições aponta: as escolas devem constituir-se como um espaço efetivo de letramento, o que significa “[...] entre outras condições, contar com bibliotecas e acervos bibliográficos suficientes e necessários [...]” (MARANHÃO, 2004, p.30); e atuar na formação de todos os profissionais da escola, no planejamento e na avaliação.

De acordo com o *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, toda a escola precisa estar envolvida nessa meta de formar leitores e, também, produtores de textos, porém no contexto investigado não conseguia enxergar a sua efetivação. As vozes e as ações das professoras das duas Turmas se tornavam um indicador da distância entre a política proclamada e o vivido no espaço escolar. As atividades realizadas se afastavam da formação de um leitor de sentidos, de leitura como compreensão. O discurso das professoras, quando respondem sobre as atividades que realizam para ensinar a ler, traz essa compreensão. Situado inicialmente, a resposta da Professora da Turma 1:

Eu tento fazer várias atividades para que eles leiam: escrita de sílabas; formação de pequenas palavras, aí eu vou aumentando o nível de dificuldades; depois pequenas frases; **fazia campeonato de leitura**; toda aula tirava um momento de leitura. Na verdade, **eu não sei como se deu esse processo. Foi algo natural. Parece um passe de mágica, pois eles chegam crus e depois passam a ler em contexto.** (Entrevista – Professora Turma 1, grifos nossos).

O caderno da aluna da Turma 1 dá materialidade a esse discurso:

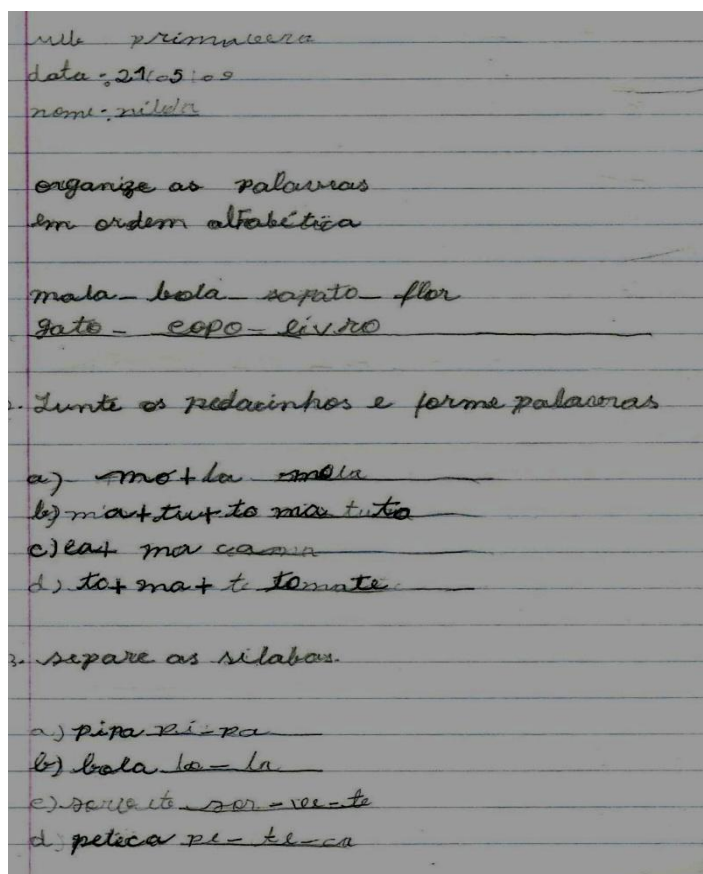


Figura 8: Exercício elaborado pela Professora da Turma 1 reforçando o estudo de sílabas

Ao citar as atividades que realiza para que seus alunos aprendam a ler, a professora informa que, além do treino da leitura, outras situações foram pensadas, como “campeonato da leitura”. Com relação a esta atividade, perguntei à professora como era realizada. Ela respondeu:

Organizo a turma em grupos. Eles tiram par ou ímpar para ver quem começa. Depois escrevo uma palavra no quadro e alguém do grupo é escolhido para fazer a leitura; se acertar o nome da palavra o grupo ganha um ponto, se errar perde ponto e passa para o outro grupo. Mesmo quando o grupo acerta o nome da palavra ele deve passar a vez. É bem divertido e os motiva a quererem aprender a ler, eles ficam animados. (Entrevista – Professora da Turma 1).

A descrição da atividade pela professora se aproxima das relatadas no tópico 2.3, cujo objetivo é apenas fazer com que as crianças aprendam “a ler o nada, ler para pronunciar, ler sem nenhuma preocupação com a atribuição de sentido” (ARENA, 2008, p.135) e, para isso, tenta manter sua atenção, através de situações que não coincidem com o seu propósito real.

De acordo com Jolibert (1994) ensinar o ato de ler nessas condições, é instaurar uma defasagem entre “aprender a ler” e “ler”. A professora não percebe que dificilmente dessa forma ela criará nas crianças a necessidade de ler. Ao realizar esse jogo, as crianças participam não com o interesse de compreenderem o que estão lendo, mas de brincar, de jogar, embora, suponho, que muitas fiquem constrangidas por não conseguirem “ponto para o grupo” pelo fato de não terem conseguido “ler”.

Se a professora precisava criar atividades como essa para que as crianças se sentissem motivadas para ler, é porque, de fato, na escola a leitura não era de seu interesse. Desse modo, assim como Mello (2003, p. 33), levanto o seguinte questionamento: “[...] o que fazer quando as crianças não mostram interesse, motivo ou necessidade por atividades humanizadoras, como a leitura [...]?”. Devemos simplesmente ignorar [...]? Essa autora mesma responde:

Se lembrarmos que os motivos e interesses humanos são, também eles, históricos e sociais, o que significa dizer que são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor, compreendemos que não devem ser vistos como algo natural na criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável. Os motivos e as necessidades são apropriados pelas crianças a partir das condições concretas de vida e educação que experimentam. (MELLO, 2003, p. 33).

Por não compreender a necessidade de ler em situação de enunciação, é que a professora organiza um momento de competição buscando avivar o interesse dos alunos com ênfase no ensino da língua como sistema. Portanto, ao organizar tal competição, ela tem uma intenção de ensino, o que contradiz a sua afirmação “Foi algo natural. Parece um passe de mágica, pois eles chegam crus e depois passam a ler em contexto”, ou seja, parece acreditar que não sabe como alguns alunos aprenderam a ler.

Em diálogo com Smith (2003), entendo que essa compreensão da professora acerca da apropriação do ato de ler como “um passe de mágica” se dá pelo seu desconhecimento acerca da natureza e do processo de aquisição da leitura pelas crianças. Como se viu no tópico anterior, para este autor, o ato de ler envolve uma série de aspectos, mas

Não é intrinsecamente diferente de outras atividades; deve mesclar-se, suavemente, a todos os outros empreendimentos lingüísticos e intelectuais da vida de um aprendiz. Não existe um dia mágico, quando um ‘pré-leitor’ subitamente torna-se um ‘aprendiz’, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendizado é completado e um leitor ‘forma-se’. Ninguém é um leitor perfeito, e todos continuamos a aprender cada vez que lemos. (SMITH, 2003, p. 251, grifos do autor).

Se continuamos a aprender a cada vez que lemos e se nunca nos tornamos leitores perfeitos, como afirma Smith (2003), para a criança que está iniciando esse processo,

dependendo de quem o conduz, ela poderá não se tornar nem mesmo uma leitora, especialmente aquelas crianças que entram na escola com grande defasagem nesse campo. Por isso, Smith (1999) ressalta a importância da orientação de um leitor mais experiente e compreensível como um guia, como um dos requisitos básicos para se aprender a ler.

Com relação à Professora da Turma 2, sobre as atividades que realiza para ensinar a ler, responde :

Como as crianças chegam sem saber nada, as atividades que eu gostava muito de fazer com eles era ler histórias, depois pedia pra eles contarem a história, fazer o desenho da história e da parte que mais gostou. Mas, para ler mesmo, é preciso fazer essa silabação, não sílabas soltas, mas a partir de uma palavra e assim eles vão conseguindo ler frases e depois textos. (Entrevista – Professora Turma 2, grifos nossos).

O professor precisa conduzir o processo de forma que ele leia para as crianças e dê a elas a oportunidade para ler em vários momentos da rotina escolar, não somente num momento reservado para a leitura. A professora da Turma 2 afirma em seu relato que “gostava muito de ler histórias para as crianças”, mas, em seguida, acrescenta que, para “ler mesmo”, é preciso utilizar a silabação, ou seja, o que faz efeito é concentrar a atenção na pronúncia das sílabas.

De acordo com Bajard (2007), ao ler histórias para as crianças ou outros gêneros textuais, a escola está contribuindo significativamente para inseri-las nas práticas sociais de uso da linguagem, uma vez que, para o autor, a escuta do texto ocorre na sociedade, fora da escola e apesar dela, sendo que nestas situações da vida cotidiana, antes da execução da transmissão vocal, as pessoas precisam conhecer o material escrito para o “conhecimento prévio do sentido” (BAJARD, 2002, p.89). Neste sentido, este ato não precisa necessariamente ser complementado com o desenho da história, principalmente nas condições que fora solicitado, ou seja, a criança realizou o desenho no próprio caderno sem deixar pistas sobre a história contada. (Figura 9).

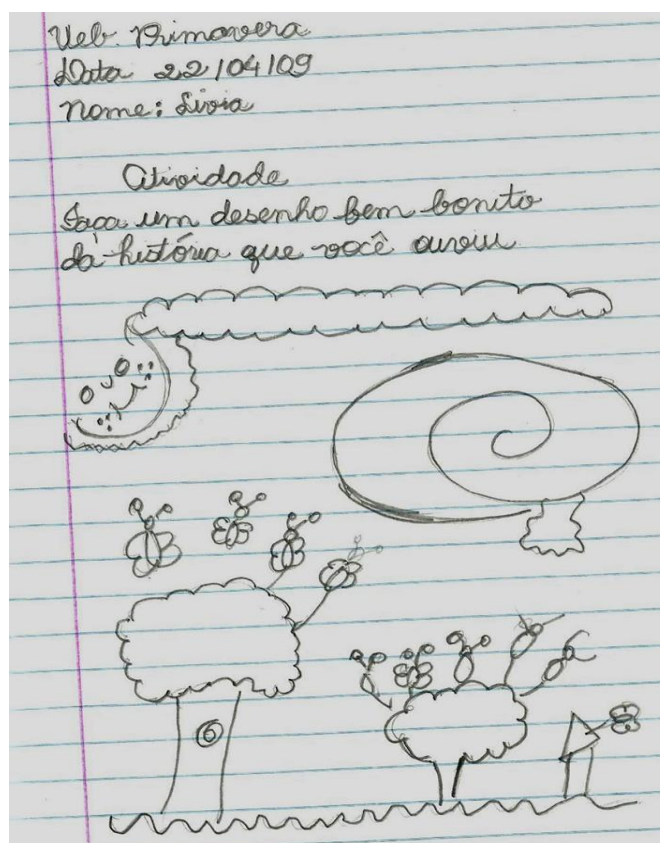


Figura 9: Desenho realizado por aluna da Turma 2 após leitura de história pela Professora

Muito além da solicitação do desenho da história contada, o professor precisa ficar atento que, para realização de uma boa locução ou transmissão vocal, conforme Bajard (2002), certas exigências são necessárias como: bom timbre de voz, expressão oral com entonação adequada, expressão fisionômica de acordo com o sentido. Além disso, é preciso considerar as posturas de escuta que, no caso de muitas crianças,

Receptor e mediador podem estar face a face. Nessa situação nenhum contato é possível, o mediador e o ouvinte estão separados pelo espaço. Essa separação pode ou não ser materializada por móveis; nessa segunda hipótese, uma diferença de nível – estrado ou palco – pode caracterizá-la. A posição face a face vai permitir que outras linguagens intervenham: olhar e gestos. Uma grande habilidade do mediador vai ser requerida, pois os olhos deverão não só apreender fragmentos do texto para poder transmiti-lo vocalmente, mas também comunicar com os ouvintes. Além do mais, a postura escolhida, sentado ou em pé, vai interferir na atuação. A exposição do seu corpo e a gestualidade acarretarão expressividade à performance do mediador, ou, ao contrário, se mal dominados, poderão embaracá-lo. (BAJARD, 2002, p.187).

Bajard (2007) considera, ainda, que, além de proporcionar esses momentos de escuta, o professor deve propiciar às crianças uma maior aproximação com os livros pela exploração visual, pois “o futuro ato de leitura se enraiza mais nessa relação autônoma, visual e solitária com o livro, do que propriamente na escuta.” (BAJARD, 2007, p. 96). Durante o

desenvolvimento da pesquisa, o único livro com que as crianças tiveram contato foi o livro texto adotado pela escola, *Porta Aberta*, da editora FTD, usado na maioria das vezes para realização de cópias, citado anteriormente. Dificilmente esse livro era usado em sala de aula para o desenvolvimento de outra tarefa. As atividades como “interpretação de texto” geralmente eram encaminhadas para casa.

Em sala de aula, essas atividades de “interpretação de texto” eram realizadas a partir do uso de cartilhas, conforme o recorte da cena abaixo:

[...] São 13h45. A professora inicia a escrita da agenda.

Agenda

Pesquisar e recortar palavras com lh.

Assim que registra o *visto* na agenda de todas as crianças, solicita-lhes que tirem o caderno de Português para fazer atividade em sala. Logo após, escreve no quadro:

1 Leia o texto e responda as questões:

O coelho

Orelhudo é o coelho do sítio.

Ele come folha de repolho.

A folha de repolho foi colhida no sítio.

Ele come tudo e abana a orelha.

a) Qual o título do texto?

b) Qual o nome do coelho?

b) O que o coelho come?

Após alguns minutos de espera, para que a maioria das crianças terminem de escrever, a professora chama os alunos C. e L. para fazerem a pronúncia do registro. Cada criança o faz individualmente. Logo em seguida, a professora pede que elas voltem para seus lugares. Na sequência, começa a fazer as perguntas do exercício para as crianças. À medida que alguns alunos respondem, ela faz o registro no quadro e eles anotam nos seus cadernos. Depois de alguns minutos, ao ver que as crianças terminaram de escrever, a professora apaga o quadro e diz a elas que devem fazer o cabeçalho para fazerem ditado. Dita as seguintes palavras: *coelho, sítio, repolho folha, come, orelha, abana, orelhudo*. Ao citar a palavra coelho uma criança pergunta: “Coelho tem acento?” A professora responde: “Não sei” e olhando para as crianças acrescenta, ainda: “Não falem para o colega se a palavra tem acento ou não”. Ao término do ditado vai chamando as crianças para registrarem a palavra no quadro e as demais vão fazendo a correção [...]. (Observação 21.10.2009 - Professora Turma 2, grifos nossos).

As professoras, em muitos momentos, citam que utilizam os textos no ensino do ato de ler, porém, quando elas descrevem esse ensino, dão pistas de que para iniciar esse processo as crianças não podem ter esse contato mais próximo com o texto, talvez, por acreditarem que elas ainda não sabem elaborar significado sobre eles, por não saberem decodificar. Por isso, lhes oferece “textos” como os da cena apresentada que, segundo Koch e Travaglia (2009, p.31), “não seriam considerados propriamente textos, mas um conjunto aleatório de elementos, um amontoado sem sentido global que possa formar um texto”, logo, para os autores, denominado como um “não-texto”.

De acordo com Massini-Cagliari, devido a essa concepção de “texto escrito” da escola, passada para os alunos desde a alfabetização, “É quase certo que muitos dos problemas enfrentados na construção de um texto pelas pessoas, na sua vida escolar ou fora dela [...] tenham na alfabetização suas raízes, por causa da concepção equivocada de texto escrito que se passa aos alunos”. (MASSINI- CAGLIARI, 2001, p.83)

Um texto, na visão Koch e Travaglia (2009, p.8) deve ser entendido como:

[...] uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão e audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.8).

À medida que observava a realização de atividades como a proposta pela Professora da Turma 2, e também da Turma 1, sem nenhum significado lingüístico para as crianças, ficava imaginando como elas estavam distantes da sua experiência discursiva individual, à medida que o outro com quem elas conviviam não lhe possibilitava utilizar a sua palavra: autêntica, integral, ou, como afirma Bakhtin (1995, p. 95), “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

Conforme, ainda, Bakhtin (2003), a palavra apresentada à criança a partir da cena apresentada passa a existir para ela como “[...] palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém” (BAKHTIN, 2003, p. 294), visto que o sujeito do processo, aquele a quem a professora se dirige, é ouvinte passivo, pois não participa da comunicação discursiva porque esta é impessoal.

A reação das crianças diante da situação organizada pela professora, diante do “texto caprichosamente congelado” (ARENA, 1992, p. 88), é indiferente, pois observava que aquelas que não dominavam o sistema lingüístico sabiam que não iam ser chamadas para oralizar o registro escrito, sabiam que não precisavam se pronunciar; as demais deveriam apenas dar as respostas “certas” sem precisar questionar, mesmo porque o próprio material oferecido não suscitava nas crianças o questionamento, ou seja, a elaboração ativa de significado; isso somente é possível através de textos, os mais variados possíveis, pois

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda, discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Autores como Smith (1999, 2003), Foucambert (1998), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Arena (2008) indicam que o ato de ler é determinado pela atitude de fazer perguntas, de “questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (...) numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Arena (2008, p. 136) complementa esse posicionamento ao afirmar que

O dado que alimenta o ato de ler é a ação intencional do leitor em elaborar perguntas, efêmeras e precárias, também em busca de respostas também efêmeras e provisórias, desde o início de seu processo de escolarização. Saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar suas respostas.

Nesse sentido, os autores citados são unânimes em afirmar ser responsabilidade do professor ensinar aos alunos a aprenderem a fazer perguntas ao texto, a buscarem seu significado, a partir do conhecimento que já possuem e em função dos vários indícios ou pistas que um texto lhes oferece.

Nesse processo de questionamento de um texto, Jolibert (1994) apresenta “sete níveis de indícios de leitura”³ como forma de indicar as marcas, as pistas, a existência de indícios pertinentes para a construção do seu significado, considerados por ela como “[...] conceitos a serem construídos como tais tanto pela crianças como pelos adultos [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 142) e que norteiam o trabalho do professor nas atividades de leitura. De acordo com a autora, quando o aluno aprende a fazer uso desses níveis, não passará despercebido por ele o tipo de texto que está lendo, de onde surge, a quem se destina, quem escreveu, por que e para que está lendo, etc.

Ensinar a ler a partir dessa perspectiva, se afasta consideravelmente de treinar o olho e a boca para enxergar a letra e a sílaba e, somente, depois a palavra e a frase e, muito tempo depois, os textos de verdade, bem como perguntas de compreensão feitas pelo professor a partir dos registros retirados de cartilhas, que nada dizem às crianças.

A organização do ensino e o próprio desconhecimento das professoras acerca da natureza da leitura, conforme apontado no tópico anterior, podem contribuir significativamente para o não aprendizado do ato de ler pelas crianças, embora esse aspecto

³ A noção de contexto: as pistas que apontam o contexto da situação (Como o texto chegou ao leitor? Em que momento?) e contexto textual (Origem do texto a ser lido); 2 Principais parâmetros da situação de comunicação: emissor; destinatário; meta e o que está em jogo; 3 Tipos de textos: os diferentes tipos de textos que circulam pela sociedade, cumprindo funções sociais diferentes, com características específicas. 4 Superestrutura de um texto: a organização espacial e lógica dos blocos de texto (“silhueta”); 5 Linguística Textual: manifestações do funcionamento linguístico no nível de totalidade do texto: as escolhas de enunciação (marcas de pessoas, do sistema dos tempos, referência a lugares); o uso de substitutos; conectores; a pontuação do texto; 6 Linguística da frase: funcionamento linguístico no nível das frases – sintaxe; vocabulário; ortografia dita gramatical e o que pode ser aproveitado dela para o sentido; pontuação de frases e o seu significado; 7 Palavras e microestrutura que as constituem.

nem sempre seja percebido por elas. As suas respostas, no processo de entrevista, ao serem questionadas sobre “quais medidas que tomam quando uma criança não sabe ler ou não aprende a ler”, trazem pistas a respeito dessa evidência:

Primeiro, chamo a criança para conversar, para entender o porquê das dificuldades. Segundo, chamo os pais para se conscientizarem da situação das crianças. Terceiro, quando não teve resultado, comunico a direção. (Professora Turma 1).

No primeiro semestre quando percebo que a criança não vai bem, entro em contato com a família porque chegou ao final do semestre e não teve um bom rendimento. Segundo, se eu planejei uma atividade e vi que a criança não teve um bom resultado, eu vou procurar mudar a atividade para atingir aquela criança, o objetivo dela, ver as dificuldades que ela apresentou e tentar mudar. (Professora Turma 2).

Em mais um momento, a fala das professoras traz pistas do seu não reconhecimento como alguém que pode influenciar no processo do não aprendizado do ato de ler pelas crianças, uma vez que ambas citam que a primeira atitude ao observar esse fato é entrar em contato com a família. Vale ressaltar, que não desconsidero o importante papel das pessoas que convivem com as crianças em seus lares nesse processo de aprender a ler, no entanto, acredito que

O que está em jogo aqui são as situações, nas quais cotidianamente, a escola como instituição e o grupo-classe representando o ambiente de vida e de trabalho colocam as crianças. Isso implica valores, representações, concepções, escolhas teóricas e procedimentos pedagógicos. (JOLIBERT; SRAÍKI, 2008, p.23).

Assim, apenas a Professora da Turma 2 faz menção, como um segundo momento, sobre a necessidade de reconsiderar as atividades planejadas, porém não tive a possibilidade de observar essa situação durante o processo de pesquisa. As situações de ensino do ato de ler em sala de aula eram sempre realizadas como únicas, sem a reconsideração desse aspecto apontado pela referida Professora.

A organização de atividades como as até então apresentadas e declaradas pelas professoras das Turmas 1 e 2, através da entrevista e observação participante, traz à tona o conceito de atividade em Leontiev (2001). Para esse autor, “[...] por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem a uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2001, p. 88).

Assim, a atividade não está relacionada a qualquer tipo de ação, mas para que possa satisfazer essa necessidade especial, ela precisa ter sentido para a criança e, conseqüentemente, garantir a sua aprendizagem. E como saber de fato aquilo que faz sentido para a criança? Mello (1999, p.21) apresenta essa resposta ao afirmar:

A atividade que faz sentido é aquela que permite a criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como: a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o desenvolvimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós.

Dessa forma, a atividade possibilita àquele que aprende a envolver-se intensamente naquilo que está fazendo, o que vai requerer do sujeito ter claro para si por que realiza tal atividade e estar desejoso de seu resultado. Este é um dos aspectos principais para que a criança se interesse no resultado que deverá alcançar ao final do processo. Através dos dados gerados e apresentados não conseguia perceber o envolvimento das crianças durante o desenvolvimento das atividades, definidas pelas professoras para ensinar a ler.

Se, conforme Leontiev (2001), a atividade deve responder a uma necessidade especial para aqueles que a realizam, se é preciso ter um propósito reconhecido e fazer sentido para que de fato haja aprendizagem, as crianças da Turma 1 e 2, submetidas a atividades de “ler” letras, sílabas, textos pobres linguisticamente, não puderam experienciá-la. Isto acontece porque a ênfase ao ensino do ato de ler está centrada “[...] sobre a relação grafo-fônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico” (ARENA, 2008, p.130).

Leontiev aprofunda essa questão quando afirma:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

Assim, toda atividade é dirigida a um objetivo e quando este objetivo responde de forma direta ao motivo que leva a criança a agir, podemos perceber aí uma atividade em que a criança se encontra inteiramente mergulhada, exercitando suas funções psíquicas, aprendendo e se desenvolvendo.

Na cena apresentada, o motivo possível é fazer o que a professora mandou, ou exibir que sabe, mas não ler para conhecer o assunto do texto, visto que o próprio texto não foi produzido para essa função. Logo, a ação humana tem sempre um objetivo que precisa ser perseguido por aqueles que a executam e, quando isso ocorre, ou seja, quando o motivo e o resultado coincidem a atividade tem sentido para os sujeitos da ação e, assim,

Profundamente interessado no resultado, o sujeito está inteiramente na atividade, com todas as suas funções como a atenção, a memória, o pensamento, os órgãos dos sentidos [...] a linguagem [...] e exercitando essas funções desenvolve-se num processo que leva à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, a realização de uma tarefa sob a forma de uma atividade leva o sujeito a se apropriar das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa. (MELLO, 2003, p. 33).

Para que determinada tarefa proposta em sala de aula pelo professor seja considerada de fato uma atividade, é preciso levar em consideração os seguintes aspectos: a

necessidade, o motivo, o objetivo. Ao analisar cada um desses aspectos no processo, fica claro que, segundo Leontiev (2001), a necessidade é o elemento motor da atividade, está ligada a um motivo que, por sua vez condiciona a atividade; o motivo é aquilo para o qual atividade se orienta e, por fim, o objetivo que se projeta para a tarefa.

Voltando à situação de sala de aula apresentada, compreendo que nenhum desses aspectos, apontados por Leontiev (2001), foram observados no sentido de contemplar a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Isso se comprova no próprio conteúdo registrado pela professora. Acredito que a escolha do que vai ser oferecido para que os alunos leiam torna-se essencial, pois este aspecto muito contribui para que se possa atribuir sentido àquilo que está diante dos olhos. Ao contrário, a professora apresentou um conjunto de frases que, de certa forma, não comunicava nada às crianças, porque o que estava em jogo era o aspecto técnico e, conforme afirma Foucambert (1998, p. 110), de forma profunda: “Para uma criança pequena, aprender a ler está longe de ser uma questão técnica, mas sim o ingresso numa nova maneira de ser, a conquista de um modo de pensar mais abstrato, mais distanciado, mais teórico”.

Davidov (1988, p. 158) contribui com essa discussão ao afirmar que é nesse momento específico da vida da criança que ela

[...] começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral [...] A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que as crianças realizem uma atividade adequada a cada atividade humana historicamente encarnada com elas. Esta atividade nas crianças é a atividade de estudo.

Percebo, então, que a assimilação dessas formas mais desenvolvidas da consciência social, que se realiza através da atividade de estudo, vai depender em grande parte daqueles que estão orientando, mediando esse processo.

Se a atividade principal em cada estágio do desenvolvimento da criança é que vai desempenhar a função de principal forma de relacionamento desta com o mundo, arrisco-me em afirmar que as condições de ensino vivenciadas, através das propostas de leitura apresentadas, não têm possibilitado o desenvolvimento da atividade de estudo pelas crianças, isto porque a metodologia em sala de aula para ensinar a ler nas Turmas 1 e 2 segue um processo crescente e artificial: ensina-se primeiro as letras, depois as sílabas, as frases e, por fim, um agregado de frases consideradas pelas professoras como textos, a partir da técnica do treino e da oralização.

E, assim, a escola, instituição culturalmente organizada para ensinar a ler, não possibilita à criança conhecer que a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado e que somente através dele ela terá a possibilidade de pensar e se apropriar sobre a real importância da leitura para sua vida.

É importante ressaltar que chegar a essa conclusão só foi possível a partir da análise da concepção de linguagem, de leitura e da metodologia das professoras das Turmas 1 e 2. Este tópico, em especial, conforme situado no início, me possibilitou analisar os dados que indicam como as alfabetizadoras apresentam às crianças o ato de ler, ou seja, sem levar em consideração suas necessidades e objetivos, uma vez que enfatizam o treino de letras, sílabas, palavras; a prática da oralização e da pronúncia por meio de registros da cartilha.

O acesso a essas informações, a partir das análises realizadas, contribuirá de forma significativa para abordar a apropriação do conceito de leitura pelos alunos, tema do próximo tópico.

2.4 A apropriação do conceito de leitura pelos alunos e a ação da pesquisadora em sala

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas reais condições de vida. (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Início com essa afirmação de Leontiev (2001) por também acreditar que o desenvolvimento da criança, especialmente as que estão no início da escolaridade, vai depender das condições que lhes são apresentadas e por ela são criadas. Nesse sentido, o modo como a escola organiza o ensino do ato de ler poderá impulsionar ou não o interesse do aluno por essa atividade cultural.

Conforme o conceito de atividade, abordado no tópico anterior, a criança só aprenderá de fato a ler através de atividades que respondam as suas necessidades, a seus interesses. Logo, esses aspectos são considerados fundamentais para que a escola possa planejar e organizar as suas atividades de leitura. Mukhina (1996, p. 43 grifos nossos) confirma esse entendimento ao afirmar que:

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condutas naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação - são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. **Isso depende das condições de vida e da educação**, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, **com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.**

Direcionada pelo olhar desses teóricos, pretendo, neste momento do trabalho, analisar como a organização do ensino pelas professoras da Turma 1 e 2, construída a partir da sua concepção de linguagem e leitura, influencia a apropriação, pelos alunos, de conceitos de leitura, isto é, do que seria a atividade de leitura. Para tanto, lanço mão das vozes das crianças, geradas a partir dos dados resultantes da observação participante, da entrevista semi-estruturada e dos momentos em que estive a sós com elas em sala de aula, três encontros em cada Turma.

De acordo com Mello (2004), estudiosa da teoria histórico-cultural, a formação da pessoa se compõe a partir de dois processos articulados: da apropriação, expressa na categoria de interiorização ou internalização; e da objetivação, compreendida pela idéia de externalização, de expressão. Neste sentido, conforme a autora:

Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando **e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo.** Por isso, a quantidade e a qualidade do acesso da criança à cultura acumulada garantem a formação e o nível em que se dará a formação de sua inteligência e de sua personalidade. Quanto maior e diversificado for o acesso à cultura, mais alto o nível de formação de sua inteligência e personalidade. (MELLO, 2004, p. 72, grifos nossos).

Como aponta Mello (2004), a criança só se desenvolve quando atribui sentido àquilo que está aprendendo e, para isso, segundo Leontiev (1978), é necessário que ela seja ativa nesse processo, pois

[...] para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

De acordo, ainda, com esse teórico, essa apropriação está relacionada tanto aos usos dos instrumentos da vida cotidiana como aos fenômenos da cultura intelectual, pois em ambos os casos ocorre “[...] a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 169), por isso afirma que a principal característica desse processo de apropriação é “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

No entanto, mais uma vez Leontiev (1978) afirma que esse processo de apropriação somente é possível através da mediação do outro, resultante de um ato educativo, visto que a aquisição das aptidões humanas não ocorre espontaneamente, ao contrário, tais

aptidões estão postas nos objetos da cultura material e espiritual que os encarnam e só se tornarão aptidões do sujeito quando, mediado por uma pessoa que já tem esse conhecimento e por meio de um processo ativo, delas se apropriam. Assim, se posiciona:

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Retornar a essa discussão é importante por perceber como o papel do professor nesse processo de educação é imprescindível, em primeiro lugar por ser ele o responsável institucional por transmitir às crianças as aquisições da cultura humana, como a leitura; e, também, porque, muitas vezes, ele é o único adulto com que as crianças da classe popular têm a possibilidade de interagir nesse processo de conhecimento.

O **quadro 3** apresenta as respostas das crianças da Turma 1 sobre esse processo de mediação do ensino do ato de ler.

| QUANT. | NOME | QUEM ESTÁ TE ENSINANDO A LER? |
|--------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | A. | Quando cheguei na sala não sabia ler, aprendi com tia G. |
| 02 | S. | Ninguém. |
| 03 | W. | A tia G. pouco a pouco tá me ensinado. |
| 04 | Wl. | A tia G. |
| 05 | R. | Aprendi a ler na escola Pinóquio com a professora. |
| 06 | Gl. | Aprendi a ler sozinho desde os cinco anos. |
| 07 | L | A tia G. me ensinou, pouco a pouco juntando as sílabas. Eu cheguei o mais atrasado aqui, mas eu aprendi a ler mais rápido. |
| 08 | J. | Aprendi no Reforço. |
| 09 | B. | Aprendi a ler com quatro anos com a minha mãe. Fiz o 1º, e no 2º passei logo para o 3º. |
| 10 | G. | Aprendi a ler sozinha. Ganhava revistas no aniversário da Turma da Mônica. |
| 11 | T. | Minha mãe me ensinou desde que eu era pequenininho, quando eu tinha cinco anos. |
| 12 | An. | Minha mãe. Ela é professora. |
| 13 | Js. | Aprendi a ler sozinho. |
| 14 | E. | A professora particular. |
| 15 | Ga. | Com meu pai. |
| 16 | N. | A minha tia G. Eu cheguei aqui sem saber nadinha, eu não sabia nem o alfabeto. Estudava antes numa escola lá em Viana. Lá não é como aqui, porque lá é só dever no quadro. |
| 17 | Ne | A tia G. Ah tia! Se não fosse a tia G. eu não ia aprender nunca. Pensa que na minha casa alguém liga pra mim? |
| 18 | D. | Aprendi na sala com a tia G. |
| 19 | C. M. | A tia G. me ensinou. |
| 20 | Ge. | Aprendi com a tia G. |
| 21 | De. | Minha mãe. |

Quadro 3 – Respostas dos alunos da Turma 1 sobre quem está ensinando a ler

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 1(14/12 a 16/12/2009)

Conforme as respostas dos alunos, observa-se que esse processo de mediação se diversifica: nove crianças afirmam que a professora as ensina a ler; três afirmam que aprenderam sozinhas; duas apontam a professora do reforço; três com a mãe; uma com o pai; uma na Pré-escola; e, por fim, uma afirma “com ninguém”. Essa última criança é identificada pela professora como aquela que não tem assistência da família e não tem uma presença constante nas aulas.

Como se percebe, ainda, para muitas crianças, especialmente para aquelas que, segundo suas respostas, não iniciaram o ano letivo lendo, a professora está cumprindo a sua função de mediadora no ensino do ato de ler. As respostas das alunas N.: “[...] Eu cheguei aqui sem saber nadinha, eu não sabia nem o alfabeto [...]” e Ne.: “[...] Ah tia! Se não fosse a tia G. eu não ia aprender nunca. Pensa que na minha casa alguém liga pra mim?”, demonstram a importância do papel da docente nesse processo.

A última criança (Ne.), traz ainda na sua fala um desabafo ou queixa acerca da própria situação vivida por ela no ambiente familiar, ou seja, a ausência de adultos que lhe deem atenção e se façam presentes no seu processo educativo. Ao fazer este comentário, esta criança indica o valor que teriam os seus familiares nesse processo que, neste caso, é transferido para a professora.

Acredito que a resposta das crianças ao apontarem a professora como alguém que lhes ensinou a ler, se justifica por ser uma rotina o início da aula com o treino da leitura. Praticamente, durante todos os dias em que estive observando, ela reservava um espaço para esse momento. Embora compreenda que, nesse processo, o ato de ler fica prejudicado ao ser separado da

[...] sua função social, quer dizer, em detrimento da leitura como instrumento de comunicação e de compreensão da cultura, por intermédio do qual se mobiliza o uso de capacidades humanizadoras, que elevam o processo de desenvolvimento da natureza social do homem. (GIROTTI; LIMA, 2006, p. 68).

Além disso, conforme Jolibert (1994, p. 31, grifos da autora) “[...] não existe mais a clássica sessão de leitura na chegada nas manhãs [...] lê-se a todo momento durante o dia *em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso*”.

Ao contrário da aluna Ne., o aluno S. afirma que “ninguém” o ensina a ler, revelando a ausência do “outro” tanto em casa como na própria escola. Esta situação me faz retornar a Mukina (2006) ao apontar a importância do adulto como mediador para que a criança se desenvolva psicologicamente.

Gallart (2004, p.46) contribui com essa discussão ao afirmar:

Os meninos e as meninas vão construindo a percepção sobre suas próprias capacidades a partir da interação com as pessoas com as quais se relacionam [...] Os

meninos e as meninas percebem as expectativas dos docentes e de todo seu entorno, e esse processo contribui para consolidar ou superar suas dificuldades de aprendizagem com a leitura [...]

Esse apontamento de Gallart (2004), de certa forma, vai na contramão da fala das três crianças que afirmam ter aprendido a ler “sozinhas”, logo não veem na figura da professora, bem como dos familiares, os responsáveis por essa apropriação. Tal resposta pode ser justificada, talvez, pelo modo como ocorreu o processo, ou seja, sem constrangimentos e sem medo, pois acredito, assim como os autores citados, que esse momento é mediado pelo outro.

Mello (2003, p. 31), ao discutir sobre o conceito de mediação afirma: “[...] a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo [...]. Para a teoria histórico-cultural, o educador é figura central no processo de aprendizagem [...]”

Ao fazer a mesma pergunta para os alunos da Turma 2, eles assim se pronunciaram, conforme o **quadro 4**.

| Quant. | NOME | QUEM ESTÁ TE ENSINANDO A LER? |
|--------|-------|-----------------------------------------------------------------------|
| 01 | Ln. | Minha tia. |
| 02 | G. | Minha irmã. |
| 03 | V. | Minha tia. |
| 04 | S. | A minha mãe. |
| 05 | R. | A minha mãe. |
| 06 | P. | A tia C. chama, às vezes, a gente no quadro. |
| 07 | Cr. | Eu não sei ler, ninguém me ensina. |
| 08 | W. | Minha mãe. |
| 09 | A. R. | Quem me ensinou a ler foi minha mãe. |
| 10 | D. | Minha mãe. |
| 11 | C. | Minha tia, que era minha professora na outra escola. |
| 12 | Ml. | Quem me ensinou a ler foi meu avô. |
| 13 | L. | Eu aprendi a ler sozinha. |
| 14 | S. | A minha irmã. |
| 15 | B. | A professora particular. |
| 16 | Mk. | A professora particular tá me ensinando, mas eu não consigo aprender. |
| 17 | C.B. | Ninguém. |
| 18 | A.B. | A minha mãe me ensinou a ler. |
| 19 | Gu. | A minha mãe todo dia me botava pra ler. |
| 20 | A. | A minha avó me ensinou a ler. Me coloca pra treinar todo dia. |

Quadro 4 – Respostas dos alunos da Turma 2 sobre quem está ensinando a ler

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 2 (17/12 e 18/12/2009)

Ao contrário dos alunos da Turma 1, o nome da professora da Turma 2 é citado uma única vez, quando o aluno P. afirma: “A tia C. chama, às vezes, a gente no quadro”, ou seja, esta criança relaciona o ensinar a ler com a “chamada no quadro”, o que se justifica por

ser este o momento privilegiado pela professora para a realização desta atividade, através da escrita de palavras soltas.

Para 14 crianças, quem assume a função de ensinar a ler são as várias pessoas que fazem parte da sua vida familiar: mãe, pai, irmã, avó, avô, tia. Ao apontar esse resultado não pretendo tirar a importância da família na condução desse processo, pois em casa, a criança pode sim ser ensinada a ler, visto que as pessoas com quem ela convive atuam como mediadores entre ela e o mundo, processo também considerado como educativo. Como afirma Mello (1999, p.20), “o educador – os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes – tem um papel essencial [...]”

Além disso, como aponta Purcell-Gates (2004), ao discutir sobre a necessidade de coordenação entre os contextos familiar e escolar, as práticas de leitura e escrita em casa contribuem para a apropriação da linguagem escrita pela criança na escola. Por esse motivo, esta autora afirma que “A escola não pode trabalhar de costas ao que ocorre nos lares dos meninos e meninas; sabemos cientificamente que as interações alfabetizadoras no seio familiar são cruciais para esse fim” (PURCELL-GATES, 2004, p.30). Porém, adverte que não se deve considerar a forma como as pessoas nesse ambiente usam a escrita como essenciais, uma vez que em muitas famílias, embora haja a presença do escrito, as crianças não são incentivadas a participar de práticas letradas. Como exemplo, cito o aluno A., ao declarar: “A minha avó me ensinou a ler. Me coloca pra treinar todo dia”, ou seja, esta criança aprende a ler longe das práticas sociais de leitura.

É preciso considerar, ainda, conforme comentei anteriormente, o caso de crianças que não possuem acompanhamento nem da professora e nem das suas famílias, como o caso das crianças Cr. e C.B. que declaram “Ninguém me ensina a ler”. Conforme Gallart (2004, p.47)

O processo cognitivo de ler não é um processo natural, mas propiciado pelas interações com pessoas mais experientes no mundo letrado e que contribui para as formas de comunicação em nossa sociedade. As crianças devem ser capazes de interpretar códigos e letras, decifrar mensagens e ter as ferramentas para produzir textos novos.

Sendo assim, as crianças não conseguem perceber no seu entorno nenhum adulto que assuma o papel de mediador no ensino do ato de ler. Se, conforme Gallart (2004), a leitura é considerada uma das chaves para se ter acesso à informação e o êxito em educação, como ficam essas crianças que não possuem alguém que lhes propicie esse acesso?

Vale ressaltar que, na declaração das crianças, duas identificam a figura da professora particular, embora a aluna Mk. afirme: “A professora particular tá me ensinando, mas eu não consigo aprender”; e uma indica que aprendeu a ler sozinha.

De acordo com as situações apresentadas, a escola teria um papel muito importante a desempenhar, contudo, no caso desta pesquisa, a partir das respostas das crianças, isto não está sendo possível para os alunos da Turma 2, uma vez que professora não é referência para eles, não é vista como alguém que contribui para esse aprendizado, em uma instituição de ensino que respira a cultura escrita, em que o ensinar a ler de forma intencional é indiscutível. Duarte (2004) aprofunda essa discussão ao afirmar:

A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explanações orais etc. **No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional (Saviani, 2003), por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.** (DUARTE, 2004, p. 52, grifos nossos).

A resposta das crianças, na verdade, vem traduzir a própria resposta da professora quando, no segundo tópico, ela demonstra certa incerteza com relação a sua função em ensinar a ler, ao afirmar: “eu não sei se eu sozinha tenho a função de ensinar a ler [...] têm crianças aqui que já chegaram lendo, não muitas, aí neste caso, né, não posso dizer que fui eu”. A professora desconhece, assim, que ela é a principal mediadora.

Ao voltar, ainda, aos tópicos anteriores, as professoras, sujeitos da pesquisa, ao ensinar a ler se afastam de uma concepção de linguagem como enunciação, de leitura como compreensão, conceitos necessários para o leitor mergulhar no mundo da razão gráfica, pelo papel e pela tela (ARENA, 2005). Nesse sentido, me pergunto: como criar nas crianças novas aptidões, novas funções psíquicas, como adverte Leontiev (1978), se elas continuam interagindo com a leitura como se estivessem na Idade Média? Apesar disso, as crianças são conscientes do uso da leitura como prática cultural?

Arena (2009), de certa forma, traz a resposta a essas questões ao afirmar que a escola passa uma falsa ideia de que

[...] estaria realizando uma aproximação entre o aluno e a língua escrita, de maneira que a apropriação se fizesse completamente. Há, em sintonia com o que venho comentando, uma contradição nessa conduta, porque a aproximação deveria dar-se na direção da língua viva, usada no cotidiano, trazendo com ela o que dela não poderia ser apartado: os matizes ideológicos, a contextualização, as suas finalidades e funções, a necessidade de uso. Desse ponto de vista, torna-se difícil para o aluno apropriar-se da língua escrita, com o objetivo de compreender por ela o mundo, se as primeiras aproximações se dão em direção a um objeto congelado, artificial e sem vida, como se fosse o mesmo objeto que circula e organiza o mundo gráfico. (ARENA, 2009, p. 170).

Nesse sentido, a criança apropria-se dessa língua de uma forma equivocada, tendo como conseqüência comportamentos inadequados em relação à leitura, conforme abordo anteriormente. Embora venha sinalizando a influência desse ensino na concepção de leitura pelas crianças, a partir de agora, me concentro, como apontei acima, nas suas próprias vozes, nos significados construídos por elas ao ouvi-las responder “Como se lê?”:

| QUANT. | NOME | COMO SE LÊ? |
|--------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | A. | <i>B com o, bo; l com a, la, bola. Eu fico soletrando.</i> |
| 02 | S. | Soletrando, escreve as palavras e a gente lê. |
| 03 | W. | Soletrando, <i>m, a, l, a, mala; m, o, l, a, mola.</i> |
| 04 | Wl. | <i>Marcando embaixo de cada letra ou sílaba, soletrando</i> |
| 05 | R. | Vai juntando as sílabas e vai formando as palavras. |
| 06 | Gl. | Eu aprendi a ler soletrando, juntando as palavras. |
| 07 | L | Juntando as sílabas. A tia G. ficava botando palavras no quadro. Ela pede: junta essa letra com essa letra. Exemplo: junta <i>va</i> com <i>ca</i> forma <i>vaca</i> . Assim, a gente desenvolve. Ela faz teste com outros tipos de palavras. Palavras mais avançadas, para quem já sabe ler. Aí, conforme vai lendo, ela vai aumentando o número de palavras. |
| 08 | J. | É juntando as palavras. Mas, só que eu já sei juntar palavras, <i>b</i> com <i>a, ba</i> . Mas, eu faço na minha imaginação. Eu olho na minha imaginação. Eu olho dentro da minha cabeça. |
| 09 | B. | Primeiro, só consegue a ler quem se esforça. Então, eu aprendi a ler soletrando as palavras, palavrinha por palavrinha até que aprendi. |
| 10 | G. | Como, aqui na sala? Na sala a professora ensina os meninos falando cada letra. Eu olho e fica aqui na minha cabeça. Eu não falo, só quando ela manda. |
| 11 | T. | A gente soletra as palavras. |
| 12 | An. | Se lê com a boca. |
| 13 | Js. | É só falar, <i>b</i> com <i>a, ba</i> . Tem que treinar muito. |
| 14 | E. | Com a boca, com a voz baixa. Com as letrinhas, calminha. |
| 15 | Ga. | Soletrando, falando se é o <i>a</i> , se é o <i>b</i> , se é o <i>c</i> . |
| 16 | N. | É soletrando. É assim, <i>a, e, i, o, u</i> , depois <i>b</i> com <i>a, ba; b com e, be (...)</i> . |
| 17 | Ne | A tia falava <i>a</i> com <i>i, ai</i> . Por isso que eu aprendi a ler. |
| 18 | D. | Um <i>b</i> com <i>a, ba; um l</i> com <i>a, la, bala; um b</i> com <i>e, be; um l</i> com <i>e, le, bele; um c</i> com <i>a, ca; um s</i> com <i>a sa, casa</i> . |
| 19 | C. M. | Um <i>p</i> com <i>a, pa</i> . |
| 20 | Ge. | Falando, abrindo a boca. |
| 21 D | De. | Soletrando, tem que se esforçar. |

Quadro 5 – Respostas dos alunos da Turma 1 sobre como se lê

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 1 (14/12 a 16/12/2009)

As respostas da maioria das crianças da Turma 1 vêm ao encontro da metodologia desenvolvida pela professora para ensinar a ler, por meio da qual são valorizados os seguintes aspectos: soletração, decodificação de sílabas, marcas embaixo das letras e sílabas, vocalização, treino, ensino das vogais, etc. O aluno L. explica de forma clara todos os passos

desenvolvidos pela professora, do início ao fim do processo metodológico. Observa-se, ainda, que as crianças repetem, literalmente, a fala da professora, ao afirmarem: “Primeiro, só aprende quem se esforça” (Aluna B), “tem que se esforçar” (Aluna D) e “Tem que treinar muito” (Aluno J.), ou seja, sem se esforçar no ato de ler, sem treinar a leitura não aprende a ler. Essas afirmações das crianças revelam, na verdade, que para aprender a ler existe uma pré-condição, ou seja, é preciso preparar o organismo para que elas estejam aptas a desenvolver esse aprendizado.

Esse modo de pensar das crianças, apropriado na relação com a professora, me reporta a Lourenço Filho (1957), com a criação dos *Testes ABC*⁴ na década de 1930. Para esse autor, o domínio da leitura e da escrita exige muito esforço da criança. É atividade traduzida em movimentos, pois “[...] estruturam-se em comportamento de base motriz, em atividades por parte do aprendiz.” (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 43). As diferenças individuais em relação a essas exigências são muito grandes, pois requerem da criança o desenvolvimento de determinadas capacidades, tais como: coordenação visual-motora e auditivo-motora, capacidade de atenção e resistência à fadiga. Tais competências, segundo essa concepção, deveriam ser efetivadas, com perfeição para a aprendizagem realmente acontecer.

Tal prática confirma como a escola, em pleno século XXI, não valoriza o envolvimento do aluno no mundo da escrita de forma ativa e competente “provocando vivências em que a criança atua parcialmente em relação aos bens culturais, [...] lendo sem saber o porquê e o para quê o faz e, na maioria das vezes, de forma estereotipada e fragmentada.” (GIROTTI; LIMA, 2006, p. 69).

No entanto, entre tantas crianças, existem aquelas que desobedecem ao que é normatizado, como por exemplo, os alunos J. e G. Eles, ao afirmarem: “[...] Mas, eu faço na minha imaginação. Eu olho na minha imaginação. Eu olho dentro da minha cabeça.” (Aluno J), “Na sala a professora ensina os meninos falando cada letra. Eu olho e fica aqui na minha cabeça. Eu não falo, só quando ela manda.” (Aluna G), mostram que é possível iniciar esse aprendizado sem se deter na relação grafo-fônica oralizada. Suas respostas demonstram que, mesmo submetidos ao ensino do ler como decodificação e oralização, são conscientes de que

⁴ Trata-se de uma série de oito cartões impressos, geralmente acompanhados de figuras. O teste n.º 1 avalia a coordenação visual motora; o teste n.º 2 avalia a memória visual, o índice de atenção dirigida, o vocabulário e a compreensão geral; o teste n.º 3 tendência à inversão na cópia de figuras; o teste n.º 4 a memorização auditiva, capacidade de prolação e tendência à ecolalia; o teste n.º 5 a memorização auditiva; o teste n.º 6 avalia a coordenação auditivo-motora; os testes n.º 7 e 8 resistência à fadiga, vocabulário e a compreensão geral; o teste n.º 3 tendência à inversão na cópia de figuras; o teste n.º 4 a memorização auditiva, capacidade de prolação e tendência à ecolalia; o teste n.º 5 a memorização auditiva; o teste n.º 6 avalia a coordenação auditivo-motora; os testes n.º 7 e 8 resistência à fadiga.

a leitura seria prática cultural, à medida que afirmam não precisar usar a boca para ler, pois no mundo da escrita é a mente que assume essa função. É como se eles compreendessem que:

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos.

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. (MUKHINA, 1996, p. 43-44).

Sendo assim, as duas crianças apontadas compreenderam que para ler ou para aprender a ler, é preciso operar com outros comportamentos, com outras ferramentas, como por exemplo, saber usar “a informação não-visual para evitar ser invadido pela informação visual observada pelos olhos” (SMITH, 2003, p. 103).

Essa mesma pergunta foi feita para os alunos da Turma 2. O **quadro 6** apresenta as suas respostas:

| Quant. | NOME | COMO SE LÊ? |
|--------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | Ln. | A gente vai lendo as letras. |
| 02 | G. | Formando as sílabas vai aprendendo a ler. |
| 03 | V. | Formando as sílabas. |
| 04 | S. | Soletrando e lendo a palavra correta. |
| 05 | R. | Treinando bastante a leitura. |
| 06 | P. | Soletrando. |
| 07 | Cr. | Pegando o livro e lendo. |
| 08 | W. | A tia C. manda eu ler soletrando, juntando as letras. Eu fico nervoso quando a professora me chama para ler. |
| 09 | A. R. | Juntando as palavras e lendo as sílabas |
| 10 | D. | Juntando as sílabas, soletrando. |
| 11 | C. | A minha professora me dava livro pra mim ler. Tem que entender. |
| 12 | Ml. | Com calma, devagar, para não tropeçar. |
| 13 | L. | Eu botava a letras juntas e unia |
| 14 | S. | Letrinha por letrinha, soletrando as letras. Eu ia falando <i>s</i> mais <i>a</i> , <i>sa</i> , <i>p</i> mais <i>o</i> , <i>po</i> , aí eu descobri <i>sapo</i>. |
| 15 | B. | Tem que falar pra professora ver. |
| 16 | Mk. | A gente escreve uma letra, aí tem as sílabas separadas, depois a gente junta, formando as palavrinhas. |
| 17 | C.B. | Soletrando as palvras: <i>m</i> com <i>e</i> , <i>me</i> ; aí <i>n</i> com <i>i</i> , <i>ni</i> ;, aí <i>n</i> com <i>a</i> , <i>na</i> ; aí <i>menina</i> . |
| 18 | A.B. | A gente lê com a boca. |
| 19 | Gu. | Soletrando. |
| 20 | A. | A gente lê com a boca, a gente não lê com o olho porque o olho não tem voz pra falar |

Quadro 6 – Respostas dos alunos da Turma 2 sobre como se lê

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – Turma 2 (17/12 e 18/12/2009)

Embora nas respostas dos alunos da Turma 2 sobre “quem está ensinado a ler”, não apareça a figura da professora, as suas respostas estão muito próximas da concepção de leitura da alfabetizadora o que, de certa forma, se aproxima das respostas dos alunos da

Turma 1. Sendo assim, muitas dessas crianças, em início de escolaridade, antes mesmo de chegar à escola, já se apropriaram de um conceito de leitura que foge de uma concepção de linguagem como enunciação, pois percebem apenas o sinal que, “[...] efetivamente, não tem valor lingüístico; decididamente não existe como signo” (ARENA, 1992, p. 79).

Algumas respostas das crianças são merecedoras de análise: Ln., ao comentar “A gente vai lendo letras”, revela como está presente um ensino da leitura pautado em ideias da Idade Média, conforme já discuti, em que é muito forte o ensino do ler a partir do método sintético; Ml. afirma que se lê “Com calma, devagar, para não tropeçar.” Essa forma de ver o ato de ler concebe que o aluno deve concentrar ao máximo sua atenção nas informações visuais, ou seja, deve se ater aos detalhes, ser cuidadoso para examinar palavra por palavra. Para Smith (2003), a leitura lenta deve ser evitada, em virtude de conduzir o aluno à visão túnel. Por isso afirma:

[...] a leitura deve ser rápida, deve ser seletiva e depende de informações não-visuais. [...] O que isto significa, naturalmente, é que o cérebro deve sempre ir em frente rapidamente, para evitar emaranhar-se nos detalhes visuais do texto até um ponto em que a visão túnel poderia advir. Isto não quer sugerir que os olhos devem ganhar velocidade. [...] a leitura não pode ser melhorada pela aceleração do globo ocular. Existe um limite para a taxa na qual o cérebro pode extrair sentido da informação visual recebida dos olhos, e o simples aumento da taxa na qual as fixações são feitas teria como consequência uma confusão adicional para o cérebro, em vez de facilitar suas decisões.

[...] Na verdade, a taxa costumeira de leitura, de três ou quatro fixações por segundo, pareceria ser um nível ótimo. (SMITH, 2003, p. 101).

As afirmações da aluna B., “Tem que falar pra professora ver”, e do aluno A., “A gente lê com a boca, a gente não lê com o olho porque o olho não tem voz pra falar”, traduzem a concepção de leitura de que o importante é a oralização; sem ela não se acredita que se está lendo; a professora “precisa ver”, ou melhor, ouvir os sons se manifestando, porque como diz A. “os olhos não tem voz pra falar”. Para Bajard (2002, p. 89, grifos do autor) essa forma de compreender a leitura, está associada a “[...] antiga maneira de ler que exigia vocalização, prática chamada pelos romanos *ruminatio*, que corresponde estritamente à expressão *leitura em voz alta*.”

Como a maioria dessas crianças chegou à escola com esse conceito de leitura, acredito que o papel decisivo dessa Instituição seria criar nos alunos novas formas de conceber essa atividade, inserindo-os ativamente no fluxo da linguagem, ou seja, utilizando os gêneros do discurso que, segundo Bakhtin (2003, p. 262), existem em riqueza, diversidade e, além disso, são infinitos, porque

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...] em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes.

Por esse motivo, Smith (1999, p. 12) ao apontar “[...] a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno”, como um dos requisitos básicos para aprender a ler, afirma que o problema para o professor é de excesso e não de escassez, ou seja, diante da diversidade de gêneros do discurso, “[...] o dilema do professor não é o de encontrar material e sim de selecionar” (SMITH, 1999, p. 12).

Nesse aspecto, de acordo com Mello (2000), a educação vai muito além de suprir as necessidades humanas, pois ela teria a função:

[...] de criar novas necessidades que objetivam as máximas possibilidades humanas, ou seja, aponta-se para a educação a tarefa de mediação entre o cotidiano (o fazer necessário para a sobrevivência imediata, as objetivações em-si) e o não-cotidiano (as objetivações humanas complexas que transcendem a mera sobrevivência, as objetivações para si). (MELLO, 2000, p. 63-64).

No entanto, conforme fala das crianças da Turma 2, a professora apenas reforça uma forma de ler trazida de casa, como afirma o aluno A: “A minha avó me ensinou a ler. Me coloca pra treinar todo dia”, ao responder quem o ensina a ler. Das vinte crianças da Turma 2, apenas o aluno C. se apropriou da leitura como compreensão, ao afirmar “Tem que entender”.

Como já discuti, a escola, muitas vezes, acaba refletindo “[...] os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas” (ARENA, 2008, p. 131). Assim, conclui-se que muito do que se realiza atualmente em sala de aula sobre o ensino do ato de ler, ainda é fruto de um determinado momento da história: a utilização de métodos de alfabetização; o uso da vocalização, apenas para dar ênfase aos hábitos de pronúncia e dicção clara e correta; o ensino da leitura como momentos estanques, em que se prioriza a decodificação em detrimento da compreensão, etc.

Vale ressaltar que realizei a entrevista com as crianças no mês de dezembro, durante uma semana, no período de 14 a 18 de dezembro, sendo os três primeiros dias com a Turma 1 e os dois últimos com a Turma 2. Essa diferença se deu, principalmente, pelo motivo da empolgação de muitas crianças da Turma 1, ou seja, elas sentiam necessidade de conversar outros assuntos que não se relacionavam ao da entrevista e, também, por solicitarem ouvir sua voz no gravador pelo menos duas vezes.

Na verdade, o resultado dessa entrevista veio confirmar as muitas situações que vivi em sala de aula com as crianças, especialmente durante os dias em que houve a oportunidade de estar a sós com elas, quando as professoras precisaram faltar. Esses

momentos me oportunizaram ouvi-las falar do processo de ensino-aprendizagem, conforme relatado na metodologia deste trabalho.

Nesse sentido, fiquei na Turma 1 nos dias 12/08; 04/09 e 21/10, e na Turma 2 nos dias 16/09; 01/10 e 04/11. No primeiro dia em cada sala, cheguei à escola e fui avisada de que a professora não viria e, assim, as crianças ficariam com uma das professoras do 3º ano até o horário do lanche, depois eram “despachadas”, conforme fala das professoras, ou seja, encaminhadas para casa, o que já era uma rotina da escola. As poucas que permaneciam ficavam à espera dos seus responsáveis na sala das professoras.

Aproveitei esse momento e me coloquei à disposição para ficar com as crianças, o que foi aceito pelas professoras. Sabia que essa poderia ser uma boa oportunidade para conseguir apreender o significado que elas atribuem ao ensino e a aprendizagem do ler e, assim, compreender o seu conceito de leitura, respondendo a um dos objetivos do trabalho. Além disso, acredito, assim como Graue e Walsh (2003, p. 46), que quando se está “interessado em estudar as crianças, deve-se explorar os seus próprios pontos de vista e contextualizá-los culturalmente e historicamente”. Desse modo, como afirmam ainda esses autores:

[...] a ênfase recai, não na criança individual, mas na criança social, histórica e culturalmente situada numa variedade de comunicações sociais. O nosso objetivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças, nas interações e relações que compõem as suas vidas.

Tal como Vygotsky afirmou, o que move o investigador não é a descoberta da eterna criança ... (mas sim) da criança histórica [...]. Esta criança é histórica e cultural [...] [e vive] em condições histórico-sociais particulares [...]. A criança histórica existe em lugares reais e em tempo real. Ela não é uma amostra representativa, temporal e descontextualizada. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53).

O primeiro momento a sós com as crianças das duas Turmas foi um pouco conturbado, pois como não sabia que as suas professoras faltariam, não havia me organizado para ficar com elas, além disso, não havia a sinalização de nenhum planejamento. Ainda assim me arrisquei a permanecer em sala de aula, pelos motivos já apontados e, também, porque ficaria somente até o horário do lanche. Descrevo abaixo, o primeiro momento da cena:

[...] No dia 18.08.2009, logo que sabem que a professora havia faltado e que eu, naquele momento, assumia a sua função, percebo uma dupla reação das dezoito crianças que estão na sala: algumas parecem gostar da notícia, outras apenas silenciam. Logo após, perguntam o que vão fazer. O aluno L. pergunta: “Tia, a gente não vai fazer cópia não, não é? Eu pergunto; “Por que, vocês não gostam de cópia? Eles respondem em coro: “não”. L. continuou: “A gente fica muito cansado, dói demais a mão, tia, demora muito a terminar”. A aluna B. complementa “é muito ruim, por isso que não gosto da tia G. faltar, porque botam a gente pra fazer cópia”. O aluno T. acrescenta: “Nem treino de leitura?”. Continuo a perguntar o porquê. Ele

responde “É muito chato”. Outras crianças concordam com o colega. O aluno C.M. acrescenta: “É, a gente fica preocupado, o coração fica batendo forte”. Na verdade, percebi que ele queria dizer que ficava nervoso nesse momento. Disse, então, que não pediria a eles para fazer nem cópia e nem treino de leitura [...]

Embora apenas algumas crianças se pronunciem, consigo perceber, de certa forma, a insatisfação da maioria com a falta da sua professora, traduzida na fala da aluna B.: “[...] por isso que não gosto da tia G. faltar, porque botam a gente pra fazer cópia”. Neste sentido, essa falta corresponde à realização de tarefas que para elas nada significavam, ao contrário, era sinônimo de cansaço, preocupação, nervosismo, e até dor, como afirmou o aluno L. ao se referir à realização de cópia: “[...] dói demais a mão tia, demora muito a terminar.”

Como anuncia Smith (1999), as crianças podem até aprender a recitar a escrita, e eu complementar, realizar exercícios exaustivos de cópias, mas não existem evidências que essas tarefas as transformarão em leitores e escritores. Dependendo como esse ensino é realizado em sala de aula

A leitura pode tornar-se uma atividade desejada ou indesejada. As pessoas podem tornar-se leitores inveterados. Também podem tornar-se não-leitores inveterados, mesmo quando são capazes de ler. Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonem a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e pela escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e sua instrução, é inseqüente. (SMITH, 1999, p.212-213).

Ao me ver diante da situação descrita, pensei imediatamente no espaço da biblioteca da escola, após alguns minutos de conversa com as crianças da Turma 1, conforme recorte do segundo momento da cena abaixo:

Dando continuidade ao diálogo, pergunto se já tinham frequentado a biblioteca e afirmam que não. Pergunto, também, se a professora costuma ler para eles contos de fadas ou outros textos. A aluna A. responde: “O livro da alegria”. A aluna N. também responde: “O livro do Amor”. E me contam rapidamente do que tratam os livros. Logo após, peço que esperem um pouco que vou até a biblioteca. Ao consultar a professora da Turma 2 sobre a possibilidade em pegar livros neste espaço, ela responde: ‘Olha, nem adianta tu ir, porque quase não tem livro lá’. E disse para eu ir lá e dá uma observada para comprovar. Ao me dirigir à biblioteca, a professora designada na escola para cumprir a função de bibliotecária, porque encontra-se afastada de sala de aula, abre a biblioteca e constato que, de fato, nesse espaço praticamente não tem livros. Ao retornar à sala de aula, pensando em algo para fazer com as crianças, elas me perguntam se encontrei algum livro para ler. Comento que não encontrei livros. Logo após, peço que elas se organizem em grupo e tirem qualquer livro que tenham na bolsa. A maioria tira o livro de Português. O aluno L. comenta: “Tia, a tia G. não manda a gente ler esse livro não”. Eu respondo que nesse dia seria uma oportunidade de lermos o livro e pergunto se já o haviam folheado e lido algum texto,

mesmo sem a professora mandar. São muitas as respostas. A aluna G. pergunta em que página deve ser aberto. Eu respondo que eles folheiem o livro e parem na página que os interessar e depois iríamos conversar sobre o que leram e o porquê de terem escolhido o texto. Eles se entreolham e começam a realizar a atividade [...]"

Como discuto acima, o espaço da biblioteca seria o ideal para levar as crianças por dois motivos: em primeiro lugar, por estar no segundo mês de observação e não vê-las frequentando esse ambiente; segundo, por considerar um dos melhores espaços para que as crianças possam interagir com os livros; fazer as suas escolhas, conforme os seus interesses; e ser orientada pelo bibliotecário e educador nessas escolhas, caso tenham dúvidas e, assim, ser inserida “no universo maior da cultura” (ARENA, 2009, p. 166).

Ao ser concebida dessa forma, a biblioteca deixa de ser vista apenas como um espaço de apoio e complemento das atividades de sala de aula para conservar a sua própria identidade, ou seja, “[...] espaço da cultura, da produção da leitura, da produção de textos e ponto de partida para a navegação pelo mundo virtual”. (ARENA, 2009, p. 165).

Diante da relevância desse espaço, por possibilitar o crescimento cultural de pequenos leitores, vejo como era negado às crianças, sujeitos da pesquisa, o acesso à cultura, contradizendo o objetivo estratégico do Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, a constituição de bibliotecas e acervos bibliográficos como uma das condições necessárias para a formação do leitor.

Sendo assim, devido às condições em que se encontrava a biblioteca fiquei impossibilitada de levar as crianças a esse espaço e possibilitar a elas o acesso aos livros de literatura infantil, uma vez que também, durante o período da pesquisa, não vi as professoras lendo em sala de aula. Os únicos livros que as crianças se lembram de a professora ter lido fazem parte da Coleção *Valores para a vida*⁵ que, de certa forma, tem como pretexto ensinar normas de conduta e valores. A literatura infantil, ao contrário, possibilita as crianças em início de escolaridade, conforme Arena (2010, p.28, grifos do autor):

Mais do que uma ‘educação social através de uma proposta de valores’, aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer ‘uma interpretação ordenada do mundo, à criança são propostas múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que ‘uma forma cultural codificada’, o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão ‘estética do mundo e de um uso especial de linguagem’, a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a

⁵ Coleção de dez livros, com os seguintes títulos: Abraçar; Amor; Companheirismo, Satisfação; Alegria; Solicitude; Compartilhar; Justiça; Compreensão; Consideração.

linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem.

A partir desse trecho de Arena (2010), percebe-se o quanto as crianças em início de escolaridade perdem por não terem acesso aos livros de literatura infantil, de não terem alguém que conte e leia histórias para elas e, com isso, “[...] deixam de vivenciar experiências essenciais no processo em que a criança se apropria de necessidades humanizadoras, entre as quais a de ler e escrever” (GIROTTI; LIMA, 2006, p. 75), que, como se viu no início desse tópico, não são dadas, mas resultantes de um processo de aprendizagem feito por cada ser humano durante o seu desenvolvimento cultural.

Os únicos livros a que as crianças têm acesso apresentam, praticamente, um mesmo enredo, não fascinam, não aguçam a sua sensibilidade e espontaneidade, não suscitam nenhum dos aspectos apontados por Arena (2010), impedindo a formação da criança como leitora literária, capaz de, desde cedo, aprender a apreciar a literatura. Além disso, na relação com o texto literário a criança “[...] apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros.” (ARENA, 2010, p. 25-26).

Essa situação vivenciada por mim no contexto de pesquisa, reafirma a discussão traçada no início do tópico, ao dialogar com Leontiev (1978) e Mukhina (1996) quando afirmam que o desenvolvimento da criança está relacionado às condições de vida e educação que lhes são oferecidas. Assim, ao assumir a Turma 1 e, posteriormente a Turma 2, a prática cristalizada era: realizar cópia, ditado, treino de leitura, tarefas visivelmente sem sentido para as crianças e que pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento. De certa forma, a escola acreditava estar cumprindo a sua função ao permanecer com a criança em sala de aula com realização de tarefas sem nenhum significado, do que fazê-las voltar para casa.

Sendo assim, sabia que a proposta sugerida por mim poderia causar o desinteresse das crianças, mas, apesar disso, arrisquei em fazê-la. As suas reações, através de falas e atitudes, foram para mim indícios iniciais da sua forma de ver o trabalho desenvolvido pela professora, bem como o que pensavam sobre o ato de ler. Os diálogos abaixo, lançam luz para os momentos iniciais da pesquisa:

L: Tia, nem adianta fazer essa atividade com todo mundo.

Pesquisadora: Por quê L?

L: Por que nessa sala muita gente nem sabe ler, não é T.?

E começa a apontar as crianças que, segundo ele, não sabem ler.

L: Manda ler lá na frente tia, que a senhora vai descobrir quem sabe ler e quem não sabe. Esse grupo aqui todo mundo sabe.

Me aproximo de um grupo que conversa e, ao mesmo tempo, folheia o livro.
 Pesquisadora: E aí, já escolheram o texto?
 G: A gente tá primeiro olhando todos pra ver qual escolhe.
 D: Tia, a gente pode escolher o mesmo?
 Pesquisadora: Se quiserem.
 N: Tia, e quem não sabe ler como escolhe?
 Na mesma hora as crianças respondem:
 A gente te ajuda N.

Observo uma criança (S.) isolada dos demais no fundo da sala, olhando atentamente uma página do livro. Me aproximo e pergunto:
 Pesquisadora: Por que tu estás aqui sozinho, longe do grupo?
 Com a voz baixa responde:
 S: Por que tá muito barulho lá.
 Pesquisadora: Ah! Tu não gostas de ler no barulho.
 S: Tou lendo não, só tou olhando.
 Pesquisadora: Por que tu achas que não está lendo?
 Ele não responde.
 Pesquisadora: Então, me conta o que tu estás olhando.
 Ele também não responde.
 Depois de alguns minutos saio de perto e fico observando ele folhear atentamente as folhas do livro.

Me aproximo de um grupo onde três crianças estavam com os olhos atentos nas páginas e apenas uma ainda folheava o livro. Ela me olha e fala:
 Ge.: Ah! Tia, tá difícil.
 Pesquisadora: O que está difícil?
 Ge: Eu fico cansada de falar.
 Pesquisadora: Por que tu precisas falar?
 Ge.: Por que precisa ler todas as palavras.

Esse diálogo inicial com as crianças, bem como outros, já trazem indícios sobre o conceito de leitura apropriado por elas, o que vai se confirmar durante a realização da entrevista: ler como sinônimo de decodificação; de vocalização; da leitura linear, ou seja, é preciso decodificar da primeira a última palavra e essa atitude, conforme Ge., faz cansar; a prática enraizada em sala de aula, onde todos só podem ler os mesmos textos e está localizado na mesma página. Ao final, muitos daqueles que se consideravam leitores, porque decodificavam, insistiram para oralizar o texto na frente da turma, não se sentiram satisfeitos em apenas contar na roda, realizada com todas as crianças depois do término da atividade para partilharem o que leram, que textos tinham selecionado e por qual razão.

Na Turma 2, as reações das crianças não se afastaram muito das crianças da Turma 1. No entanto, não conseguiram ficar por muito tempo concentradas no que estavam fazendo. Percebi que aquela situação não os interessava, provocada, segundo algumas falas, pelo tamanho dos textos. Como comentei anteriormente, sabia que essa não era a melhor

forma de envolvê-los, no entanto, as condições para essa aproximação foram as mesmas apresentadas com a Turma 1. Os diálogos abaixo descrevem um pouco desse momento:

Uma criança se aproxima de mim e fala:

P.: Tia, eu não sei ler.

Pesquisadora: Por que tu achas que não sabes ler?

Ela não responde.

Pesquisadora: Fala pra mim o nome de uma pessoa da sala que tu achas que sabe ler.

P.: S.

Pesquisadora: Por que tu achas que S. sabe ler?

P: Por que ela tá soletrando.

R.: Tia, eu não sei ler muito.

Pesquisadora: Por que tu achas que não sabes ler muito?

R.: Por que eu não treino a leitura

P: A professora lê histórias para vocês?

Me.: Nem sempre, às vezes.

P: Que histórias ela já leu.

A.R.: De princesa, de Rapunzel.

Me aproximo de W. e pergunto que texto escolheu para ler.

W.: Ah tia, eu não sei ler muito bem.

Pesquisadora: O que é ler muito bem?

W.: a V. lê muito bem.

Pesquisadora: Por que a V. lê muito bem?

W.: Por que ela nem tropeça nas palavras.

Observava que muitas crianças da Turma 2 tinham uma grande aversão ao momento designado pela professora como “momento da leitura”, o que se refletia em outras situações, e pode ser justificado pelo medo de errar, de tropeçar, gaguejar, não saber soletrar, não saber pronunciar corretamente.

Nos outros dois momentos em que fiquei em sala de aula a sós com as crianças, avisada com antecedência pelas professoras, essas reações ainda se repetiam. Foram também nesses dois momentos, que percebi o quanto era difícil para as alfabetizadoras trabalharem em um ambiente que não favorecia a realização de um bom trabalho, ou seja: falta de biblioteca, ausência de encontros de formação, enfim, falta de tempo e materiais necessários para a o desenvolvimento da prática pedagógica.

Vale ressaltar, que nos dois dias com cada Turma, além de realizar propostas solicitadas pelas professoras, solicitei-lhes o consentimento também para desenvolver atividades com as crianças. Neste sentido, estar com elas sem a presença das suas professoras significava pensar em atividades de leitura diferentes daquelas realizadas diariamente em sala de aula e, para isso, teria que trazer o meu próprio material, devido às condições oferecidas pela escola.

Assim, um importante aspecto a considerar foi o fato de não perder de vista que precisava oportunizar o contato das crianças com materiais que, de certa forma, respondessem a suas necessidades e interesses, para que pudessem interagir e questionar o escrito, ou seja, fossem muito além da identificação de letras e sílabas, mas buscassem e coordenassem as variadas pistas que um texto oferece. Para Jolibert e Jacob (2006, p.54) “[...] esta busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.54), desde a Educação Infantil.

Como se viu ao longo deste trabalho, essa não era a realidade das crianças das Turmas pesquisadas que, desde o início do ano letivo, foram ensinadas a decodificar. Embora acreditasse que não seria em dois encontros, praticamente ao final do ano letivo, que elas teriam atitudes diferentes em relação ao ato de ler, tentei oferecer outras situações de leitura, fazendo intervenções para que de fato lessem o escrito.

Conforme já comentei, o segundo momento com a Turma 1 ocorreu no dia 04 de setembro de 2009, quando a professora no dia anterior me perguntou se podia substituí-la. Ao me colocar à disposição, ela começou a elaborar, na mesma hora, uma tarefa para que eu desenvolvesse com as crianças. Aproveitei a oportunidade e solicitei-lhes que, caso tivessem livros de histórias em casa, trouxessem para a sala de aula neste dia. De acordo com a professora, ela nunca havia feito essa solicitação, porque sabia que eram poucas as crianças que tinham acesso a esse tipo de material. O recorte da cena, abaixo, descreve esse momento vivido com as crianças:

Chego à escola às 13h15. Algumas crianças já se encontram em sala de aula e, logo, começam a conversar comigo. Como chego carregando uma mochila, me perguntam o que há dentro. Peço que adivinhem; uma delas comenta “Será que é livro de histórias? Porque a senhora pediu pra gente trazer. Eu trouxe o meu”, levantando o pequeno livro na mão para que eu me certificasse que de fato ela trouxera o livro. Pouco a pouco outras crianças chegam, algumas acompanhadas de seus responsáveis. Assim que se inicia o horário da aula, solicito a elas que me ajudem a organizar as cadeiras em um semi-círculo, o que não é comum para elas, uma vez que as cadeiras estão sempre enfileiradas. Como sobram muitas carteiras, as coloco uma perto da outra próximas da parede. Logo após, começo o diálogo com os alunos e pergunto se gostam de ler. Obtenho as seguintes respostas: “É chato, é muito chato”. Pergunto porque é chato. Um deles responde: “A gente fica cansado de soletrar”. Os demais continuam: “Ah! Tia, dá uma preguiça”, “Eu gosto só em casa, porque leio o gibi da Mônica”, “Não gosto não, porque minha mãe grita pra mim ler”. Eu pergunto: “Por que a sua mãe grita?” Ela responde: “Por que eu demoro soletrar”. Uma outra criança intervém: “A tia do particular também grita comigo, ela fica zangada quando a gente erra”. Eu pergunto: “Erra o quê?” “Ah! Tia, as sílabas, né?” Dando continuidade ao diálogo, pergunto: “Quem trouxe o livro que eu pedi?” Das dezesseis

crianças presentes em sala, apenas seis trouxeram. As demais afirmam que não tem ou não encontraram. É interessante constatar que os seis livros se tratavam de simplificações das histórias originais e estavam bem desgastados [...].

Esse início de diálogo com as crianças traz indícios da sua falta de expectativa em relação à leitura. Algumas, sempre que podiam, reafirmavam não gostar de ler por ser “chato”, “cansativo” e, também, pela própria pressão que recebiam, ou seja, “aprender através de gritos”. À medida que apreendia o significado dos sujeitos sobre o ato de ler, compreendia como se tornava difícil para elas construir uma representação positiva na interação com o escrito.

Esta situação, em especial, me leva a dialogar com Jolibert e Sraïki (2008, p.25), quando citam a necessidade de formar “crianças confiantes em suas possibilidades de aprender e progredir, isto é, crianças que sentem que os adultos (professores e pais) acreditam em suas potencialidades, garantem seu sucesso e estão dispostos a ajudá-las com perseverança e tenacidade.”

Além desse aspecto, as referidas autoras afirmam, ainda, que essa representação positiva com o texto requer:

Um escrito que permita a comunicação: todo texto lido ou produzido, tem um (ou vários) autor(es) e um (ou vários) destinatário(s);
 um escrito útil: que pode satisfazer sua curiosidade, seus desejos, suas necessidades e seus projetos;
 um escrito apaixonante: que dá acesso ao mundo e aos sonhos;
 um escrito eficaz: ele dá poderes;
 um escrito valorizador: qualquer um pode ser bem sucedido desde que tenha aprendido como abordá-lo e desde que conheça as regras do jogo. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p.58).

Esse contato com as crianças da Turma 1 me possibilitou também perceber a falta de livros de literatura infantil no seu contexto familiar. Por esse motivo, a escola deveria proporcionar uma relação privilegiada da criança com a literatura em todas as suas formas. As poucas que chegaram com esse suporte em sala de aula, tratavam-se de cópias bem superficiais das obras originais, o que, de certa forma, impede, como já comentei, a formação da criança como leitora literária. Ao terem possibilidade de interagir com outros livros, dificilmente elas fazem a escolha por este tipo de material, conforme demonstra a continuidade da cena abaixo:

[...] Na sequência, explico que vamos realizar atividades com esses livros. Uma criança pergunta “Tia, a gente vai treinar a leitura? Não dá tia, tem muita coisa escrita!”. Expliquei que eles iriam ler o livro sem treino, sem precisar abrir a boca e que eu não precisava ouvi-los falando o texto. Um

criança comenta: “Quando eu ando de ônibus com meu pai eu vejo muita coisa escrita na rua, aí eu fico lendo só com o olho”. Logo após, começo a retirar da mochila cada livro e solicito a sua ajuda para colocá-los expostos nas carteiras, juntamente com os livros que as crianças trouxeram. Elas perguntam surpresas: “Tia, esses livros todos são da senhora?”. Respondo: “Alguns sim, outros são da minha irmã. Uma outra criança comenta ainda: “Meu Deus tia, como tem livro!” Solicito que escolham o que quiserem, após, primeiro observá-los. Explico, ainda: “Assim que as pessoas fazem quando vão a uma Feira de Livros, primeiro procuram, olham o livro, folheiam, veem o que lhes interessa. Somente depois escolhem e compram. Aqui em São Luís, nós temos todos os anos a Feira do Livro na Praça Maria Aragão. Alguém aqui já foi a essa Feira?” Eles respondem negativamente. Diante da resposta explico-lhes sobre esse evento e lhes mostro alguns livros que comprei nessa Feira. Após essa conversa, solicito-lhes que ao escolherem o livro, façam a leitura silenciosa. Assim, elas se dirigem até os livros. Neste momento é grande a euforia, causando uma certa confusão, mas cada um pôde fazer a escolha do seu livro. Observo que os livros que as crianças trouxeram de casa não são selecionados [...]

É interessante observar que estar em contato com o livro em sala de aula leva imediatamente as crianças a relacionarem a leitura com o treino, conforme demonstra a seguinte fala: “Tia, a gente vai treinar a leitura? Não dá tia, tem muita coisa escrita!”, embora algumas fujam dessa regra, como no caso de G., ao afirmar: “Quando eu ando de ônibus com meu pai eu vejo muita coisa escrita na rua, aí eu fico lendo só com o olho”. Como pontua Bajard (2007, p.98), “uma aprendizagem se enraíza no exercício da prática”, logo, a maioria dos alunos da Turma 1, por estarem desde o início do ano praticando o treino da leitura, não aprenderam outra forma de ir para o escrito sem ser por essa via.

Como a minha pretensão era que cada criança pudesse fazer a escolha individual do livro, levei para a sala de aula vinte e sete volumes, uma vez que sabia que dificilmente todos os alunos estariam presentes. O início da escolha foi de grande tumulto, depois conseguiram se concentrar, e, assim, ao deixá-las entrar em contato inicial com o livro, observei diversas reações: alguns pareciam encantados com as imagens, como R. diante do livro *Festa no palácio das fadas*, da autora Nicola Baxter, da Editora Girassol; outros folheavam de forma rápida as páginas, algumas crianças resolveram fazer a troca do livro, outras sorriam sozinhas à medida que folheavam o livro. Na verdade, não consegui perceber desinteresse em relação à atividade.

Nesse movimento uma criança pergunta “Tia, a gente vai ler?”. Expliquei que, de certa fora, já estavam lendo no momento em que folheavam o livro, paravam em alguma cena, quando algo lhes chamava a atenção. Essa criança continuou: “Não, tia, ler aí na frente, com a boca”. Expliquei novamente a necessidade de observarem todo o livro, a capa, de conseguirem adivinhar o nome do livro, tudo que lhes ajudasse a entender e conhecer a

história. Insisti que não se preocupassem em falar o texto. A fala dessa criança demonstra que era preciso oralizar o texto para garantir que se estava lendo. Até aquele momento, muitos alunos desconheciam que a leitura silenciosa,

[...] é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, ademais, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera aquela que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeiram durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais rítmico e são menos freqüentes os movimentos de retorno aos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, como também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. (VYGOTSKI, 1995, p.198, tradução nossa).

Ao contrário do que até então vinha observando em sala de aula, as crianças se dirigiam ao registro escrito, geralmente palavras ou frases, com o intuito de oralizá-lo. Jolibert e Sraïki (2008), ao discutirem sobre *A construção da compreensão do texto*, afirmam ser essencial que esta fase seja simultaneamente individual e silenciosa,

Individual, para não privar as crianças de uma relação privilegiada com um texto que estão descobrindo, para colocar suas competências à prova e construir uma primeira significação desse texto, ainda que parcial. Silenciosa, para não concentrar a atenção das crianças sobre a oralidade e a decifração, em detrimento da própria atividade de compreensão que funda o procedimento de questionamento de texto. (JOLIBERT E SRAÏKI, 2008, p.86).

À medida que as crianças entravam em contato com o livro, me aproximei de uma delas para entender como construía significado sobre o texto e, se possível, intervir. Apresento abaixo, o diálogo com essa criança:

Paro próximo a aluna A. que parecia bem concentrada ao folhear o livro *Bom dia todas as cores*, da autora Ruth Rocha. Depois de alguns segundos observando-a me aproximo e pergunto: “Sobre o que fala essa história?”

A.: Não sei

Pesquisadora: Tens certeza de que não sabes?

A.: Acho que é a história do jacaré.

Pesquisadora: Será que é um jacaré?

Ela volta para a capa e fica observando a imagem do suposto jacaré. Começa a folhear devagar o livro olhando para as ilustrações.

A: É, só que tem muitos, com várias cores.

Pesquisadora: Será que existe jacaré laranja?

Ela olha fixamente para a imagem

A: Eu nunca vi. Ah! Tia, eu acho que já sei o que é. Mas, eu não tou lembrando o nome.

E continua:

A.: Eu assisti um filme que esse bicho se escondia das pessoas. Tinha vez que ficava da cor de uma pedra, de uma folha e até o tronco da árvore.

Pesquisadora: E qual será o seu nome?

A.: Eu não consigo lembrar.

Pesquisadora: Aí no livro não tem o nome?

A.: Eu não sei ler tia.

A criança do lado, que ouvia a conversa intervém:

N.: É camaleão A. Lá no interior tem um monte.

A.: É isso mesmo! Camaleão!

E pergunta:

A.: Tu já viu um mesmo N. Eu nunca vi um camaleão de verdade, só no filme.

Nesse momento algumas crianças se aproximam e começam a falar da sua experiência.

Eu continuo:

Pesquisadora: E como será o nome da história?

Ele volta para a capa, olha para o título da história e diz:

Js.: O camaleão e suas cores.

Pesquisadora: Onde tem escrito *camaleão*?

Js.: Não sei tia.

As outras crianças ficam observando, porém uma intervém:

W.: Aqui, não é tia?

E aponta para a palavra *cores*.

Pesquisadora: Por que tu achas que aqui tem escrito *camaleão*?

W.: Porque começa com *c*.

Vou até a mesa, pego uma folha de papel e começo a escrever a palavra *camaleão*.

E pergunto:

Pesquisadora: O que será que eu escrevi aqui?

Elas todas falam:

Crianças: *Camaleão*.

A.: Então, aqui é o que tia?

Pesquisadora: *Cores*.

A. olha para a palavra escrita na folha e para o título.

A.: Ah! Tia, eu acertei um pouco. Só que não tem camaleão.

N.: E como é tia, o nome da história?

Pesquisadora: *Bom dia todas as cores*.

A.: Por que esse nome tia?

Acabei lendo a história para esse grupo. Imediatamente outras crianças se aproximaram [...]

Depois que terminei de contar a história, que acabou envolvendo toda a turma, outras crianças quiseram ter acesso ao livro. O devolvi para a aluna A. que ficou por alguns minutos, com algumas crianças, folheando-o, como se quisesse fazer a releitura da história. Logo depois, trocou com um dos colegas. Após esse momento, as crianças se dispersaram um pouco, no entanto, procurei envolvê-las novamente na atividade e, assim, questioná-las sobre o entendimento do livro que tinham em mãos. Apenas algumas crianças se pronunciaram, muitas argumentavam que não sabiam ler. Eis algumas falas:

Ne.: Tia, a minha fala de uma joaninha. Só que eu não consegui ler.

Pesquisadora: Não deu para saber nem o que essa joaninha faz?

Ne.: Eu só sei que ela aparece com muitos bichinhos: borboleta, formiga.

Pesquisadora: Depois a gente descobre o que ela faz, tá bom.

A aluna se referia ao livro *Uma história de Joaninha*, da autora Renata Adrião, da editora Átomo.

Ge.: Tia eu não consegui soletrar.

R.: Tia, o meu livro é lindo. Fala de fadas e princesas, mas eu não terminei de ler. Depois a senhora lê pra gente?

É preciso ressaltar que, infelizmente, não pude estar tão perto das crianças como ocorreu com a aluna A., embora o diálogo tenha chamado a atenção de muitas delas que, a partir de então, puderam também participar. Arrisquei o diálogo com a aluna A., no intuito de fazê-la atribuir sentido ao que estava lendo, mesmo sem dominar o código linguístico, através das significações construídas e suas justificativas, recorrendo ao escrito. Nesse momento, conforme Jolibert e Sraïki (2008, p.86):

A intervenção do professor não consiste em validar esta ou aquela proposta, mas em identificar as contradições, suscitar a argumentação, coordenar as informações, apoiar a construção de sentido através da utilização de sínteses parciais ou da elaboração de instrumentos ou reformulações que permitam restabelecer a continuidade do texto.

Faz-se necessário esclarecer que depois de alguns minutos de conversa com as crianças sobre os livros, elas começaram a fazer troca com os colegas e troca pelos livros que estavam expostos, gerando uma certa confusão. Percebi, no entanto, que esse movimento também era necessário e previsível, uma vez elas não estavam acostumadas com este tipo de atividade.

Como pesquisadora e, ao mesmo tempo, naquele momento assumindo o papel de professora daquelas crianças, notei o quanto se fazia necessário que elas participassem de mais experiências como essas e como a intervenção do professor era importante para as fazerem avançar em relação à língua escrita e passar a compreender que para ler não é preciso soletrar, ou seja, decodificar o escrito.

Com a Turma 2, o segundo encontro ocorreu no dia 01 de outubro, apenas nos dois primeiros horários, pois, logo após, teriam aula de Educação Física. Assim que a professora solicitou-me para substituí-la, imediatamente comecei a pensar em uma atividade de leitura para realizar neste dia. Resolvi levar também os livros de literatura para a sala de aula. No entanto, mais uma vez a atividade não encantou as crianças, ou seja, ficavam poucos segundos com o livro e realizavam a todo momento a troca.

Suas atitudes me levavam a compreender que queriam ter acesso a todos os livros, talvez por ainda não terem vivido essa experiência ou, ainda, por não conseguirem “ler” da forma como a professora exigia. Por isso, quando pareciam estar cansados de manusear os livros, muitas crianças solicitaram: “Tia, conta uma história dessa pra gente”. Perguntei se eles haviam lido os livros que escolheram. Um aluno declara: “Cansa, tia, cansa!”.

No último encontro com as duas turmas, na Turma 1 no dia 21 de outubro e, na Turma 2, no dia 4 de novembro levei também para a sala os livros de literatura infantil e um cesto grande com vários artefatos para que as crianças pudessem fazer a dramatização da história escolhida por elas. A Turma 1 escolheu a história *Bom dia todas as cores* e a Turma 2 *Fugindo de banho*, da autora Santuza Abras, da Editora Franco. As duas turmas, no entanto, não seguiram à risca a história, ou seja, criaram mais personagens para que mais crianças participassem. Nesse momento, as deixei à vontade para que de fato se envolvessem na atividade.

O contato com as crianças face a face, através da entrevista e da minha participação efetiva em sala de aula, gerou dados valiosos para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, dentre os quais destaco: ler requer esforço, dedicação, através do treino e da decodificação; compreensão do ato de ler como transmissão vocal; as condições de vida e de educação da criança vão determinar ou não o seu desenvolvimento; o processo de apropriação depende da mediação professora. Esse fato não fica evidente com os vinte alunos da Turma 2 quando questionados sobre “quem os ensinou a ler”. Apenas uma criança cita o nome da professora.

Assim, nesse momento do trabalho, procurei evidenciar o significado das crianças sobre o processo de ler e, conforme o que foi discutido ao longo deste tópico, o conceito de leitura apropriado por elas se afasta de uma concepção como atribuição de sentido, como compreensão, tendo como referência as opções teórico-metodológicas de suas professoras.

Nessa perspectiva, caso as crianças, durante a sua escolaridade, não tenham a oportunidade de vivenciar situações ou encontrar interlocutores que as façam avançar para além desse conceito, poderão, talvez, não se tornarem na sua vida adulta leitores “pra valer”.

CONCLUSÃO

O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e em uma seqüência de nossa própria escolha. (SMITH, 1999, p.15).

Pesquisadora: Para que serve a leitura?

Aluna B: Para ensinar a gente a ler. Para estudar.

Aluno W: Eu fico nervoso quando a professora me chama pra ler. (Diálogo com as crianças, a partir da entrevista e observação participante).

A opção em iniciar esse momento do trabalho, com as vozes de duas crianças, sujeitos da pesquisa, geradas durante a entrevista e observação participante, e com o trecho de Smith extraído da Introdução do seu livro *Compreendendo a leitura*, se justifica porque a leitura parece distante para essas crianças e, conforme pesquisas divulgadas (ARENA, 2007b; BAJARD, 2007; FOUCAMBERT, 1998), não somente para elas, mas para tantas outras em muitos outros contextos.

Em vários momentos do trabalho, o discurso de autores e teóricos, dentre entre eles Leontiev (2001), é marcado por mais essa afirmação de Smith: “O poder que a leitura proporciona é enorme”. Observa-se, assim, que, há tempos, estudiosos da área da linguagem e, mais especificamente, da leitura, vêm expressando ou anunciando a transformação que vai acontecendo na vida cultural da criança quando ela começa a se apropriar dessa forma de linguagem. A cada dia cresce o número daqueles que, como eu, a partir do diálogo com os interlocutores da leitura, vão se apropriando dessa forma de pensar, ou seja, pensar a leitura como “poder”, “necessidade”, “apropriação da cultura”, “atribuição de sentido”

No entanto, a prática encarnada em alguns espaços de sala aula, através da ação didática dos professores, como o constatado nessa pesquisa, conduzem as crianças, em início de escolaridade, a acreditar que a leitura tem como únicos objetivos “ensinar a ler e estudar”, ou relacioná-la ao “medo”.

Iniciadas essas primeiras reflexões, considero importante voltar o olhar para os objetivos que nortearam o desenvolvimento do trabalho e, a partir deles, trazer à tona outras reflexões, apoiada nos resultados obtidos e como tais resultados vêm responder aos objetivos propostos para a pesquisa.

Nesse sentido, ao eleger como objeto de estudo o ensino da leitura na escola, mais precisamente no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal

em São Luís do Maranhão, tinha como objetivo maior “compreender as concepções de leitura das professoras e a sua influência na apropriação de conceitos de leitura pelos alunos por meio da análise da prática pedagógica”. Alcançar esse objetivo requereu, ainda, caracterizar as opções teórico-metodológicas que orientam a ação docente no ensino da leitura, bem como sua influência na apropriação, pelos alunos, de conceitos de leitura.

Estar no contexto de pesquisa durante o período de seis meses para me aproximar dos movimentos construídos pelos sujeitos, professoras e seus alunos, não seria possível sem a compreensão dos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica, uma vez que os próprios objetivos do trabalho se direcionavam para esse tipo de pesquisa.

Assim, para apreender os movimentos construídos no ambiente da sala de aula e os significados neles impregnados pelos sujeitos que os constroem, foram fundamentais a observação participante, a entrevista semi-estruturada e os cadernos das crianças. Sendo assim, à medida que os dados eram gerados e, principalmente, no final do processo de pesquisa na escola, reflexões e análises foram realizadas, a partir da lente de muitos interlocutores, conforme comento no início, considerados essenciais para o desvelamento do objeto.

Ao dialogar com esses interlocutores, compreendi que ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula subjaz uma concepção de linguagem, que promoverá ou não o desenvolvimento da criança, especialmente no início da escolaridade. Nesse sentido, ao conceber a linguagem como “sinal” (BAKHTIN, 1995) o professor se atém apenas ao seu aspecto externo, logo, como um instrumento técnico, pois por não possuir valor linguístico, sobrepõe as unidades de língua ao enunciado. Por isso, não permite a comunicação entre dois indivíduos, uma vez que anula a existência de autor e destinatário.

Dar ênfase à linguagem como signo, ao contrário, é valorizar a sua natureza social que nasce e se forma na relação entre os homens. É para o outro que eu me direciono, o outro é o meu parâmetro de comunicação, portanto, essa relação é profundamente dialógica e, em vez do uso de unidades da língua, eu me manifesto e me faço entender somente por enunciados.

Inserida no contexto de pesquisa e vivenciando situações do ensino do ato de ler, foi possível depreender que a prática das professoras da Turma 1 e 2 está fundamentada por uma concepção de linguagem que não valoriza o *outro* (BAKHTIN, 1995) no processo de ensino, pois não provoca nas crianças uma atitude responsiva, à medida que não utiliza os gêneros do discurso para ensinar a ler. Logo, distancia-se de uma concepção dialógica de linguagem, por não considerar as unidades reais de comunicação, o diálogo, mas, ao

contrário, valoriza a identificação do sinal, ou seja, de letras, sílabas, palavras soltas e registros de cartilha.

Assim, posso afirmar que a relação professoras e alunos nas salas de aula investigadas era vazia de significado em se tratando da leitura, e mesmo no diálogo oral, devido ao foco de atenção se voltar para o sinal, desconhecendo-se como se torna difícil para as crianças, pela sua própria natureza, não opinar, silenciar, ouvir e falar de coisas que não lhes trazem nenhum interesse e que não as motiva a participar de situações de leitura propostas pelas professoras.

Como se vê, a concepção de linguagem das professoras influencia significativamente a sua própria concepção de leitura, portanto, se a linguagem vivenciada em sala de aula não permite o diálogo, as crianças não se apropriam do ato de ler como atribuição de sentido. E, nesse caso, como atribuir sentido a partir do ensino de letras isoladas, palavras que não despertam na criança uma contrapartida?

Sendo assim, em se tratando da sua concepção de leitura, é possível ainda afirmar que faltava às professoras uma compreensão acerca do processo de aquisição desta atividade, que se afasta da leitura como atribuição de sentido, pois suas atitudes, bem como seu discurso, davam indícios de que se ensina a ler somente aquelas crianças que não dominam o sistema lingüístico, as demais já não mais necessitam da sua intervenção e do seu acompanhamento.

As professoras reconhecem a necessidade de trabalhar com os diversos gêneros textuais, porém caminham na direção contrária, ao ensinar a ler. A metodologia adotada por elas dá materialidade a essa forma de conceber o ato de ler. A frequência do “treino de leitura”, marcado no seu discurso, bem como no das crianças e nos registros feitos no quadro e no caderno, é uma rotina em sala de aula, cujo objetivo era exercitar a prática da oralização e da pronúncia. Confirma-se, então, não ser possível ensinar e aprender a ler sem ser pela via do “treino”, desconsiderando a necessidade das crianças.

Esse processo se reduz mais ainda quando é exigido do aluno a identificar letras e soletrar sílabas, para se chegar às palavras. Tal procedimento tem ensinado a criança a repetir, vocalizar, mas não a dizer a sua palavra ou se direcionar pela palavra do outro. Distanciando as crianças dos gêneros do discurso, e dando ênfase ao estudo da cartilha, as professoras acreditam que estão formando alunos que leem. As vozes das crianças, evidenciam que também elas acreditam ter aprendido a ler por conseguirem oralizar aquilo que foi solicitado pela professora ou, ao contrário, afirmam não saber ler pelo fato de não conseguirem emitir sons, por ainda gaguejarem, por se recusarem a treinar a leitura.

A condição de observadora participante me possibilitou estar bem mais próxima dos pequenos leitores do que de suas professoras, por isso, em vários momentos do processo de ensinar e aprender a ler, pude compartilhar de seus discursos e reações, por meio de conversas informais e entrevista, em relação à forma de ensinar das suas professoras, bem como da sua concepção sobre o ato de ler, momentos esses, muitas vezes, reveladores para a pesquisa. Por esse motivo, considero necessário retomar algumas falas das crianças acerca do processo do ato de ler:

A gente lê com a boca, a gente não lê com o olho porque o olho não tem voz pra falar (Aluno da turma 2)

W.: Ah tia, eu não sei ler muito bem.

Pesquisadora: O que é ler muito bem?

W.: a V. lê muito bem.

Pesquisadora: Por que a V. lê muito bem?

W.: Por que ela nem tropeça nas palavras. (Aluno da Turma 1)

Ge.: Ah! Tia, tá difícil.

Pesquisadora: O que está difícil?

Ge: Eu fico cansada de falar.

Pesquisadora: Por que tu precisas falar?

Ge.: Porque precisa ler todas as palavras. (Aluna Turma 1)

Essas e muitas outras respostas das crianças, bem como suas atitudes, revelam a influência da concepção de leitura e as opções teórico-metodológicas das suas professoras e, algumas, dos seus familiares, à medida que confirmam que para se ler precisa-se da voz; é necessário realizar o treino da leitura com a identificação de letras, sílabas, palavras, que se materializa pela pronúncia.

Neste sentido, o processo de apropriação, no caso o conceito de leitura das crianças das Turmas 1 e 2, foi determinado pelas suas condições de vida e de educação. Comprova-se este fato na Turma 1, quando 50% das crianças indicam que a sua professora os ensinou a ler, os demais apontam outras pessoas do seu convívio familiar; na Turma 2, ao contrário, apenas uma criança menciona o nome da professora.

O contato com a escola, a proximidade com as professoras e os alunos e o diálogo com teóricos e estudiosos da linguagem e da leitura contribuíram de forma significativa para constatar: a inadequação e a perda de tempo e esforços de continuar se ensinando a ler afastando a criança das reais condições de vida, sem levar em consideração suas necessidades, seus desejos, os conhecimentos que ela traz para a escola; a necessidade de ações efetivas na escola para que o professor tenha a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos relativos à natureza e aquisição da leitura, a partir de um processo de formação continuada; a

dificuldade de organizar na escola momentos e espaços para que alunos e professores façam uso da leitura como prática cultural; e, finalmente, a necessidade de abertura do espaço da sala de aula para a diversidade de gêneros discursivos para ensinar a ler.

Tais constatações merecem atenção para que frases como a da aluna da Turma 2 “Cansa , tia, cansa!”, ao justificar porque não fez a leitura do livro, não sejam mais pronunciadas no contexto escolar, ou seja, cansa ter que oralizar linearmente uma palavra após a outra, ou, falar letra por letra e sílaba por sílaba, anulando-se, assim, processo de compreensão. Portanto, as situações que o homem experiencia fora da escola, especialmente com a aceleração da informática, não concebem mais a atitude do decodificador, mas a do leitor de sentidos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).
- ARENA, Dagoberto Buim. Bakhtin e alfabetização. *Educação*, Santa Maria (RS), v.17, p. 71-89, 1992.
- _____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003. p.53-61.
- _____. A contribuição da ação supervisora para a formação do leitor. *APASE*. São Paulo, n.13, 2004.
- _____. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, Renata Junqueira de; SOUZA, Ana Claudia de Souza. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e Letramento*. São Paulo: Meioimpresso Produções, 2005. p. 21-30.
- _____. Considerações sobre o estatuto de leitor crítico. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: UNESP, 2006a. p.409-422.
- _____. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2006b. p.169-179.
- _____. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n.12, p. 35-50. set./dez. 2007a.
- _____. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007b, Campinas. *Anais...* Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>> Acesso em: 21 maio 2010.
- _____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: CONGRESO LATINO AMERICANO DE COMPRESION LECTORA, 1., 2008, Huancayo, Peru. *Anais ...* Universidad del Centro de Peru, 2008, v. 1. p. 129-136.
- _____. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.158-185.

_____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. p.13-44.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, se.t./dez. 2006.

_____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época)

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. *Filol. Linguist.Port.*, n.9, p.169-183, 2007. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Brait.pdf. Acesso em: 09 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores. Brasília, DF, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001 (Coleção idéias sobre linguagem).

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

DAVIDOV, Vasili. La actividade de estudio en la edadd escolar inicial. In: _____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. A formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p.44-63, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p.17-23.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out.2010.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY; GALLART, Marta Soler et al. Trad. Francisco Settineri. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.41-54.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; LIMA, Eileuza Aparecida de. A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente: FCT/UNESP, a. 12, n.14, p.61-81. jan./dez. 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, a. 20, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

GVIRZT, Silvina; LARRONO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. São Paulo: Icone, 2001. p.59-81.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação*. São Luís: SEMED, 2004.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. *Anais...* Bauru, 2004, 10p.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, . p.16-27, mar.1999

_____. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e prática da educação*. Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

_____. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. Caderno Temático de Formação, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Suely Amaral de; MILLER, Stela (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações metodológicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MILLER, Stela. O epilingüístico: uma ponte entre o lingüístico e o metalingüístico (trabalho com narrativas). Marília, 1998. 185f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA, Ana Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais...Campinas, 2009 Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>> Acesso em: 09 maio 2010.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu/MG. *Anais*, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/32ra/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>> Acesso em: 21 maio 2010.

PURCELL-GATES, Victória. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler et al. Trad. Francisco Settineri. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.29-40.

SILVA, Maria do Pilar Cunha e. *Os modos de compreensão e a leitura na escola*. 1998. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993a.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações de oralidade-escritura. In: GOES, M.C.R., SMOLKA, A .L.B. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993b. p. 35-65.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. São Paulo: Unicamp, n.35, jul/2000. p. 50-61.

VYGOTSKI, L. S. *O problema do entorno*. CONFERÊNCIA, 4. 1935, [S.l.]. Mimeogr.

_____. L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v.3.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1991.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha; SOMBRANO, Taciana Mirna. Cadernos escolares: retrato histórico e pedagógico na construção de saberes da cultura escrita em Mato Grosso. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>> Acesso em: 21 maio 2010.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com professoras alfabetizadoras do 2º ano do Ensino Fundamental

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome _____
b) Idade (opcional) _____
c) Estado civil _____

2 FORMAÇÃO INICIAL E TEMPO DE TRABALHO

a) Fez Magistério

() sim - Quando? _____ Onde? _____

() não

b) Fez Graduação

() sim - Qual? _____ Quando? _____ Onde? _____

() não

() cursando Qual? _____ Onde? _____

c) Quando começou a lecionar?

d) Em quais escolas já trabalhou?

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

a) Possui Especialização?

() sim Qual? _____ Quando? _____ Onde?

() não

() cursando Qual? _____ Onde? _____

b) Quais os cursos que frequentou na rede e fora da rede?

4 CONCEPÇÕES E FONTES

a) Que materiais de leitura você utiliza em sala de aula?

b) Possui cadernos de outros anos? Cadernos de outra colega de outros anos?

c) Tem algum (a) professor (a) como referência?

d) Quais as atividades que faz para ensinar a ler?

e) Como avalia a leitura pela criança (Como sabe se as crianças estão lendo ou não)?

f) O que é ensinar a ler?

g) O que é aprender a ler (Como considera que uma criança está aprendendo a ler e que sabe ler)?

h) Qual é o papel do (a) professor (a) no ensino da leitura e da aprendizagem da leitura pelos alunos (O que ele tem que fazer)?

i) Qual a importância de saber ler pelos alunos?

j) Quais as medidas que você toma quando uma criança não sabe ler?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

1 Nome

2 Idade

3 Sexo

4 Com quem mora?

5 Quem está te ensinando a ler?

4 Com se lê?