



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RÔMULO TEIXEIRA MACEDO

**ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:
PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES**

**VITÓRIA
2018**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

RÔMULO TEIXEIRA MACEDO

**ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO:
PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz

**VITÓRIA
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RÔMULO TEIXEIRA MACEDO

ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE CADERNOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

Se essa dedicatória pudesse ser lida com música, eu gostaria que fosse com essa:

“Pro amor florescer, pro bem imperar (Reza)./ Reza para quem não crê./ Reza pra conquistar./ Reza pra agradecer o dia que vai chegar./ Reza pra quem tem fé nas lendas que vêm de lá./ Reza para proteger tudo nesse lugar”.

Pretinho da Serrinha Reza pra agradecer.

Para o começo da minha vida, meu nó e meu ninho: Rosania (mamãe), Lélia (vovó), Arduino (vovô), Robson (irmão) e Solange (titia).

Para os meus amigos (irmãos), razões do meu afeto:

Gustavo (Bilzinho) e Cláudio, minha admiração e meu amor por eles é intenso;

Sindalva Meira por ser uma amiga que todo mundo merecia ter na vida;

Fernanda Pinheiro e Fernanda Novaes, amigas e companheiras a qual tenho um carinho profundo;

Diego Borges, amigo que faz os meus dias leves e vibrantes!

Hugo Souza, por tudo o que me ensinou sobre as diversas narrativas da vida cotidiana;

Amanda Patrocínio, Kassandra Patrocínio, Aliskarla Fernandes, Simone Rocha, Kelly Patrocínio, Graziela Santos e Raphaella de Oliveira, meu carinho e admiração por todas elas!

Priscila Tavares, amizade baseada nos afetos e nas belas gargalhadas;

Layza Moraes, pela arte da vida, pelas trocas, pelas sabedorias. Por tantas risadas.

Por estar sempre por perto, como quem cuida de um irmão.

Allex Braga, meu irmão! Meu carinho por ele é lindo!

Suzany Goulart, minha irmã! Amo-te!

Fábio Amorim, meu irmão maravilhoso!

Janete Magalhães Carvalho, Denise Meyrelles de Jesus e Regina Helena Silva Simões, exemplos para mim!

Nayara Perovano, amiga linda!

Letícia Cavassana e Kallyne, amigas com muitas doses de afetos;

Jacyara Paiva tornou-se uma amiga!

Lara Rosado tornou-se minha irmã!

Rayner, Clarissa, Agostinho, Jhonatan e Josué amigos lindos e queridos!

Rainne Loss e Rander (*in memoriam*) a dor e a saudade são cruéis!

As minhas tias Rosangela e Zita meu profundo carinho!

A minha tia Delza meu amor é infinito!

A família Menezes (Adélia, Marcella, Laryssa, Kelly, Yuri e Amarildo) por tantas vezes ter sido abrigo para o meu cansaço.

A Marcella, Mariana, Paola, Monique, Gisele e Mariana Ramalhete, meu agradecimento pela potência de cada uma.

A turma 30 do mestrado meu muito obrigado!

Aos pais pela delicadeza de guardar ainda as fontes documentais (os cadernos) de seus filhos;

Aos professores pela doação de alguns cadernos;

A FAPES pelo incentivo financeiro e por ter me permitido uma dedicação exclusiva à pesquisa e aos congressos na área educacional!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela oportunidade de atuar no campo da pesquisa.

Agradecimentos, intermináveis e insuficientes...

A Deus, pelas forças nos momentos difíceis, pelas orações nas noites turbulentas, pela orientação nessa travessia da vida e pelos momentos que pude agradecer por tantas coisas lindas!

A minha orientadora e amiga, Dr^a Cleonara Maria Schwartz (Cléo), pela orientação, pela indicação de leituras, pela intelectualidade e incentivo. Por ter me segurado pela barra da calça quando eu quis saltar do mundo. Pela lucidez ao conversar comigo sobre as minhas parabólicas e mirabolantes ideias. Pela dedicação exclusiva ao Centro de Educação.

À professora Dr^a Claudia Maria Mendes Gontijo por acompanhar minha trajetória acadêmica desde o 4º período da graduação do curso de Pedagogia, até os dias de hoje. Meu carinho por ela é infinito! Minha admiração pela dedicação ao Centro de Educação e o compromisso ético e político à Universidade.

À professora Dr^a Dania Monteiro Vieira Costa, que aceitou este convite de participar dessa banca. Por ter sido minha professora na graduação. E pelo carinho que tem comigo!

À professora Dr^a Fernanda Zanetti Becalli, que aceitou este convite de participar dessa banca. E por inspirar-me em estudar os cadernos escolares das crianças.

À professora Neuza Maria, minha professora da educação básica que me ensinou a arte do gosto pela docência.

À professora Carloisa, minha professora alfabetizadora.

Ao meu amigo de infância, adolescência, juventude e primo: Jean.

Aqui, cabe meu último comentário, dedicar esse trabalho ao meu pai, com quem tive o privilégio de ter convivido vinte e cinco anos da minha existência passada ao lado de um ser humano carinhoso que soube me amar de uma forma tão afetuosa e me possibilitou nunca desistir, mas, sim continuar lutando. Costumo dizer que é difícil viver sem ele por aqui, mas estou lidando com essa ausência.

“O pensamento que, como o peixe dentro do aquário, toca o fundo e as paredes, e não pode ir mais longe nem mais fundo. O pensamento dogmático”.

(BAKHTIN, 1992, p. 405)

RESUMO

Objetiva analisar, a partir de cadernos escolares, atividades de leitura de textos na alfabetização de crianças, no período de 2000 a 2016. Busca responder à seguinte questão: que tipo de atividades de leitura de textos, materializadas nos cadernos escolares, vem sendo mais recorrentes na alfabetização de crianças? Teoricamente, fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem e do seu Círculo, como Bakhtin (1992), Geraldi (2002), Bakhtin e Volochínov (2014) e Bakhtin (2015), que abordam dimensões de texto, sujeito e leitura. A metodologia utilizada foi análise documental, que teve como *corpus* 28 cadernos de discentes. As análises dos cadernos revelaram que o ensino proposto para a aprendizagem das atividades de leitura vem sendo pautado por textos de trechos literários que tiveram como exigências recorrentes dar respostas a questões encerradas no próprio texto. Notamos também que as atividades envolviam exercícios que apenas solicitavam aos discentes a identificar informações do texto. A segunda maior recorrência nos cadernos escolares envolvia as atividades de leitura com as canções musicais infantis que evidenciavam uma organização metodológica que tem como ponto de partida o texto, mas tem como ponto de chegada à palavra ou as sílabas e letras. Os cadernos dão indícios que as atividades de leitura de textos na alfabetização, nos municípios pesquisados (Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Linhares, Mimoso do Sul, Montanha, São Roque do Canaã, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vila Velha e Vitória), vêm sendo compreendida como um processo de tarefa de identificar e extrair informações textuais.

Palavras-chave: Cadernos escolares. Atividades de leitura. Alfabetização.

ABSTRACT

Aims to analyze, from schoolbooks, activities of reading texts in children's literacy, from 2000 to 2016. It seeks to answer the following question: What type of text reading activities materialized in schoolbooks has been more recurrent in children's literacy? Theoretically, it is based on the bakhtinian approach to language and its Circule, such as Bakhtin (1992), Geraldi (2002), Bakhtin and Volochínov (2014) and Bakhtin (2015), which deal whit dimensions of text, subject and reading. The methodology used was documentary analysis, which had as corpus 28 student's books. The analysis of the notebooks revealed that the teaching propped for the learning of reading activities has been guided by texts of literary passages that had as recurring demands to give answers to questions enclosed in the text itself. We also noticed that the activities involved exercises that only asked the students to identify information in the text. The second major recurrence in school notebooks involved reading activities with children's musical songs, which evidenced a methodological organization that has as its starting point the text but has as its point of arrival the word or the syllables and letters. The notebooks show that literacy reading activities in the municipalities surveyed (Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Linhares, Mimoso do Sul, Montanha, São Roque do Canaã, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vila Velha and Vitória), has been understood as a task processo of identifying and extracting textual information.

Keywords: School notebooks. Activities. Literacy.

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Fopales – Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização. Leitura e Escrita do Espírito Santo

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Página do caderno de Christony, aluno do 1º ano da EMEF “Ana Cristina Cesar”, trecho do texto literário “A menina bonita do laço de fita” (Aracruz/ES, 2008).....	91
Fotografia 2 – Página de Christony, aluno do 1º ano da EMEF “Ana Cristina Cesar”, exercício relacionado ao trecho do texto “A menina bonita do laço de fita” (Aracruz/ES, 2008).....	92
Fotografia 3 – Página do caderno de Emanuelle, aluna do 1º ano da EMEF “Adélia Prado”, trecho do texto literário “Meu corpo” e exercício relacionado ao trecho literário (São Roque do Canaã/ES, 2011).....	93
Fotografia 4 – Exercício relacionado à história “Uma professora maluquinha”, do autor Ziraldo. Atividade materializada no caderno do aluno Bernardo do 2º ano da EMEF “Raquel de Queiroz” (Cachoeiro de Itapemirim/ES,2002).....	93
Fotografia 5 – Leitura da fábula “O rato do campo e o rato da cidade (Cachoeiro de Itapemirim – ES, 2009) 2009).....	97
Fotografia 6 – Texto “Menino Poti”, materializado no caderno da Jussara, aluna do 2º ano da EMEF “Clarice Lispector” (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016).....	100
Fotografia 7 – Atividade relacionada ao texto “Menino Poti”, (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016).....	101
Fotografia 8 – Texto “Futebol” materializado no caderno de Ana Julia, aluna do 2º ano da EMEF “Clarice Lispector” (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016).....	102
Fotografia 9 – Exercício relacionado ao texto “Futebol”, (Santa Maria d Jetibá – ES, 2016).....	103
Fotografia 10 – Atividade relacionada à canção musical, materializada no caderno de Emanuelle, aluna do 1º ano da EMEF “Adélia Prado” (São Roque do Canaã – ES, 2011).....	109

Fotografia 11 – Atividade relacionada à canção musical “O saci”, materializada no caderno da aluna Thiara, do 1º ano da EMEF “ Nélida Piñon” (Vila Velha – ES, 2009)..... 111

Fotografia 12 – Canção musical “Meus sentidos” materializado no caderno da aluna Ana Luíza, da EMEF “Raquel de Queiroz” (Cachoeiro de Itapemirim – ES, 2009)..... 112

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 LABIRINTO DE VOZES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA.....	19
1.1 DIÁLOGOS COM OS TRABALHOS DA ANPED.....	20
1.2 DIÁLOGOS COM AS TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD DA CAPES.....	30
1.3 DIÁLOGOS COM OS PERIÓDICOS DA SCIELO.....	41
2 CAMINHOS TEÓRICOS: A CONTRIBUIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN E DO SEU CÍRCULO	54
2.1 NOÇÃO DE LINGUAGEM	54
2.2 NOÇÃO DE TEXTO.....	57
2.3 NOÇÃO DE SUJEITO	62
2.4 NOÇÃO DE LEITURA	64
3 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO PELA VIA DA PESQUISA DOCUMENTAL	68
3.1 <i>CORPUS</i> ANALÍTICO	71
3.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> ANALÍTICO.....	81
4 ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	84
4.1 ATIVIDADES DE LEITURA COM TRECHOS LITERÁRIOS.....	89
4.2 ATIVIDADES DE LEITURA COM CANÇÕES MUSICAIS INFANTIS.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e terei a segurança de me aventurar, porque saberei depois para onde voltar: para a organização anterior.
(Trecho de *A paixão segundo G.H.* Clarice Lispector, 1998.)

A epígrafe emblemática da escritora Clarice Lispector, retirada do romance *A paixão segundo G.H.*, nos faz pensar em memórias de trajetórias que percorremos e escolhas que são feitas por nós, seres humanos, inseridos em um contexto social.

O romance relata o pensar e o sentir de G.H., uma protagonista-narradora que despede a empregada doméstica e decide fazer uma limpeza geral no quarto de serviço, que ela supõe está imundo e repleto de inutilidades. Depois de ter se recuperado da frustração de ter encontrado um quarto limpo e arrumado, G.H. depara-se com uma barata na porta do armário. Depois do susto, ela esmaga o inseto e decide provar seu interior branco.

Imbuído desse sentimento de pôr ordem em fatos e momentos vividos, assumi o compromisso em narrar a minha trajetória que, de certa forma, acaba estabelecendo uma relação de diálogo com a protagonista-narradora do romance, que, em alguns momentos, interroga a si mesma e expressa o seguinte: “[...] mas não quero ficar com que vivi”, “[...] não sei o que fazer do que vivi” e “[...] tenho medo dessa desorganização profunda”.

Tomando essas enunciações como dispositivos interrogativos, iniciei o meu percurso formativo no Curso de Mestrado questionando o meu caminho como estudante e pesquisador. Assim, assumi o propósito de não deixar nada obscuro, e sim refletir, nesta consideração inicial, sobre minhas práticas de vivências, experiências e acontecimentos, que simultaneamente acabavam, em alguns momentos, paralisando a reflexão por certa desorganização da memória.

Nesse sentido, refletir sobre a minha caminhada acadêmica significou resgatar memórias e realidades de episódios em que tentei “[...] me aventurar, porque saberei depois para onde voltar: para a organização anterior”. Esse movimento de organizar

e paralisar para voltar a organizar o pensamento sobre o vivido, foi o que me motivou¹ a estudar as atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças em fase de alfabetização. Foram minhas experiências acadêmicas como estudante do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo que me fizeram indagar sobre atividades de leitura que tem sido privilegiadas na alfabetização de crianças.

No período de 2013, realizei o estágio curricular supervisionado, no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Vitória, atuando diretamente com a professora regente. Particpei de acompanhamento dos planejamentos e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Durante o estágio, foi possível notar, por meio dos enunciados das atividades escolares, que os exercícios de leitura de textos dos materiais didáticos se limitavam a levar os alunos a localizar informações, a identificar assuntos e temáticas tratadas no texto e, ainda, a reconhecer a finalidade do texto.

Desse modo, passamos a refletir sobre esses tipos de atividades de interpretação de texto como instauradoras de práticas de leitura na sala de aula e como parte do processo de formação de leitores na alfabetização. Apoiado nessas reflexões tecidas nos entrelaçamentos das inúmeras experiências de práticas de leituras vivenciadas com as crianças no estágio, fui ampliando meus olhares sobre os fundamentos teóricos que se tornavam presentes nos discursos dos professores, e acerca dos seus saberes e fazeres sobre o trabalho com a leitura de textos na sala de aula.

Questionamentos e reflexões sobre as práticas de leitura que se constituíam a partir das atividades que tradicionalmente são denominadas de *interpretação de textos*, *explorando o texto*, *entendendo o texto*, *leitura e interpretação*, *estudo do texto*, *compreensão do texto*, *interpretação textual* e *trabalhando o texto* foram se tornando cada vez mais contundentes quando eu era convidado a corrigir as atividades materializadas nos cadernos escolares das crianças que cursavam o primeiro ano

¹ Evidencio que o uso do verbo na primeira pessoa do singular é apenas para situar minha trajetória acadêmica que impulsionou o interesse pelo objeto de pesquisa. No entanto, ao longo do texto, utilizo o verbo na primeira pessoa do plural, pois entendemos que a pesquisa é feita por múltiplas vozes que contribuíram para a elaboração deste estudo.

do Ensino Fundamental. Essas atividades de correção, cada vez mais, oportunizavam questionar a respeito de concepções de leitura e de práticas de leitura que a escola referendava para as crianças com as quais eu estava trabalhando por meio de atividades de leitura que elas eram submetidas.

Ao longo desse caminhar, as minhas reflexões foram se tornando cada vez mais fortalecidas também com a minha vinculação ao Fopales (Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo). As palestras e discussões desse fórum possibilitaram um interesse maior pelo campo da linguagem e, em especial, pela área da alfabetização e pela formação do leitor no início do processo de apropriação da linguagem escrita. Nesse sentido, a participação no fórum propiciou reflexões, estudos, questionamentos e até mesmo publicações em congressos, que acabaram por definir minhas escolhas pelo objeto de estudo desta pesquisa.

É importante relatar, ainda, que essas inquietações me levaram a desenvolver, em 2014, o meu trabalho de conclusão de curso intitulado *Análise comparativa entre o construtivismo e a abordagem histórico-cultural no campo da alfabetização*, orientado pela professora Cláudia Maria Mendes Gontijo. Esse estudo teve por objetivo comparar o construtivismo no campo da alfabetização e as proposições da perspectiva histórico-cultural no campo da Psicologia associadas à alfabetização, ou seja, o trabalho contribuiu para refletir acerca do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, o que, de certa forma, me impulsionava a refletir sobre o trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, refletir sobre esses acontecimentos é compartilhar com você, leitor, um pouco da minha trajetória de envolvimento nas questões que subjazem à dimensão dos estudos da linguagem. Tentei não esconder nada do que foi vivenciado por mim nessa travessia pelas inúmeras possibilidades de indagar sobre a prática de leitura e a formação do sujeito leitor na alfabetização. Por isso, quero convidar você a entrar comigo nesse meu quarto enigmático que assim ousou chamá-lo: quarto de estudos das atividades de leitura de textos na alfabetização de crianças.

Como expressei, este trabalho teve como objetivo analisar atividades de leitura de textos registradas em cadernos de crianças que estavam na alfabetização em diferentes municípios do Espírito Santo. Buscamos investigar repertórios dessas atividades que se mostraram recorrentes para analisar indícios de práticas de leitura

que têm sido mais enfatizadas na alfabetização (nos três primeiros anos do ensino fundamental). Compreendemos que as atividades de leitura que se mostram mais recorrentes nos cadernos escolares são indícios de práticas de ensino da leitura que vem sendo mais valorizadas na alfabetização e, por isso, elas nos permitem identificar concepções de leitura, texto, linguagem e sujeito que vem sendo valorizadas a partir de atividades priorizadas nas salas de aulas de alfabetização.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos por objeto de estudo cadernos escolares de sujeitos que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental em vários municípios do estado do Espírito Santo, como Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Linhares, Mimoso do Sul, Montanha, São Roque do Canaã, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vila Velha e Vitória a partir dos anos 2000.

O recorte temporal, a partir dos anos 2000, deve-se ao fato de que, no contexto dessa década, de acordo com Gontijo (2014), foram realizados vários programas de formação de professores alfabetizadores pelo MEC para subsidiar a política de alfabetização no Brasil e intervir nas práticas alfabetizadoras, dentre os quais citamos: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Parâmetros e Ação, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gontijo (2014) salienta, em seu estudo sobre “Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais”, que esses programas tiveram como suporte teórico o construtivismo no campo da alfabetização e, a partir da implementação do Pró-Letramento, a perspectiva do letramento passou a ser incorporada.

Considerando esse movimento em torno da formação que, a nosso ver, expressam ações voltadas para melhoria de práticas alfabetizadoras, optamos por nos deter nos cadernos de língua portuguesa, a fim de analisar atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças em fase de alfabetização, a partir dos anos 2000, em municípios que fazem parte do estado do Espírito Santo. Mais especificamente, buscamos também evidenciar concepções de linguagem, texto, leitura e sujeito que se mostravam fundamentando as atividades de leitura de textos registradas em cadernos escolares de crianças na alfabetização. Portanto, em nosso trabalho de pesquisa priorizamos identificar e analisar que atividades de leitura de textos tem se evidenciado nos cadernos escolares como mais valorizadas nas escolas em turmas de alfabetização.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados da seguinte forma: o primeiro capítulo, dedicado à revisão de literatura, aborda à produção acadêmico-científica mais recente sobre o trabalho com a leitura na escola. No conjunto dessas produções, nos detivemos no que os estudos têm assinalado sobre as concepções de compreensão textual/atividades de interpretações de textos e noção de leitura. O objetivo do capítulo é mostrar o que se tem ponderado sobre o ensino de leitura, o que os estudos têm priorizado e se há estudos, além do nosso, que se detiveram a analisar atividades de leitura de textos em cadernos escolares de crianças na alfabetização.

O segundo capítulo apresenta o quadro teórico que fundamentou o trabalho de investigação e nossas reflexões sobre os cadernos escolares. Nesse capítulo, retomamos a concepção bakhtiniana de linguagem, especificamente as categorias conceituais de texto (enunciado concreto), sujeito e leitura.

O terceiro capítulo delinea o quadro metodológico, que detalha o nosso caminhar investigativo neste estudo. Apresentamos como a pesquisa documental, tendo os cadernos das crianças como fonte de estudo, contribui para análise de indícios de práticas de leitura que, nos anos 2000, vem sendo priorizadas nas escolas a partir de atividades de leitura de textos realizadas com crianças.

O quarto capítulo apresenta análise de atividades de leitura de textos mais recorrentes em cadernos escolares de crianças que estavam sendo alfabetizadas com o propósito de refletir sobre o que vem sendo priorizado como leitura de textos na alfabetização e que concepções de linguagem, texto, sujeito e leitura vem se mostrando mais evidentes no trabalho de ensino da leitura em escolas.

Por fim, queremos convidar você, caro leitor, a entrar nesse quarto de estudos e tentar devorar conosco as atividades de leitura registradas nos cadernos escolares de crianças que cursavam a alfabetização no Espírito Santo, devorar esse inseto (barata), que insistiu em perturbar o meu sono. Só agora podemos desmistificar (provar) essa massa branca desse suposto inseto misterioso, que ouse chamar de estudo acerca de atividades de leitura na alfabetização de crianças. Contudo, “[...] só agora terei a chance de me aventurar”! (LISPECTOR, 1998, p.45).

1 LABIRINTO DE VOZES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA

[...] através do labirinto de vozes, meia-vozes, palavras e gestos dos outros. Ele nunca demonstra as suas teses com base em outras teses abstratas, não combina o pensamento segundo um princípio concreto, mas confronta os posicionamentos e entre eles constrói o seu (BAKHTIN, 2015, p. 105).

Neste capítulo, apresentamos a revisão de literatura com base em estudos que se dedicaram a estudar o ensino de leitura e atividades de leitura de textos presentes em cadernos escolares de crianças do ensino fundamental (primeira etapa). Compreendemos que se reúnem, nas produções acadêmicas, várias vozes compondo uma diversificação de enunciados sobre o trabalho com a leitura na escola.

Nesse sentido, o nosso diálogo com os estudos se pauta na noção de que “[...] todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo, uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 1992, p. 296-297). Nessa perspectiva, entendemos que, nas abordagens aqui focalizadas, podemos encontrar pontes de contatos por meio de um labirinto de vozes, aproximações, distanciamentos e confrontos, entre as muitas formas de posicionamentos assumidos por diferentes pesquisadores que se dedicaram a tecer sentidos sobre o ensino da leitura na escola.

Para melhor compreensão desses aspectos, recorreremos ao material disponível no banco de teses e dissertações (BDTD).² Cabe esclarecer que filtramos desse banco as publicações relativas às produções sobre o ensino da leitura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especificamente na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Também recorreremos às publicações das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), em especial as do Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT10), e também ao banco da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no intuito de analisar os enfoques dados pelos trabalhos as atividades de interpretação/compreensão de textos na alfabetização.

² Portal da BdtD que pertence ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (Ibct).

1.1 DIÁLOGOS COM OS TRABALHOS DA ANPED

No período de 2000 a 2015, encontramos artigos publicados na página do GT 10 da Anped que revelam aproximações com a nossa problemática de pesquisa. No quadro que segue, apresentamos esses trabalhos.

Quadro 1 - Levantamento de trabalhos publicados no GT 10 da ANPED (2000-2015)

Reuniões Anuais (RA)	Título do trabalho e autor (a)
23ª RA (2000)	Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares (Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo – UFMG)
29ª RA (2006)	Os sentidos da leitura (Cleonara Maria Schwartz). Essa publicação não está completa nesta reunião, por isso recorremos aos Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE – UFES – 2006
31ª RA (2008)	Implicações do suporte de textos na configuração das práticas de leitura na alfabetização (Dilza Coco – SME de Vitória-ES)
32ª RA (2009)	Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças (Gilceane Caetano Porto – UFPeL e UNIPAMPA; Eliane Peres – UFPel)
36ª RA (2013)	Leitura, Compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1 ciclo (Solange Alves de Oliveira – UnB)
37ª RA (2015)	O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA (Maria José Cavalcante – UFPE)

Fonte: Sites das reuniões anuais da Anped.

O primeiro trabalho com o qual dialogamos foi o de Araújo (2000). A autora entende a escola como espaço de variedades e ações que potencializam as práticas de leitura diferenciadas. Nesse sentido, a pesquisadora analisa as relações entre o material e procedimentos de leitura nos contextos escolar e familiar, sendo que

essas questões perpassam uma turma de alunos e alunas que cursam o segundo ano de escolaridade formal em uma escola pública da periferia de um centro urbano. Nesse caso, Araújo (2000) denomina a sua investigação como um estudo de caso de abordagem etnográfica. O trabalho de campo se caracterizou pela observação na escola de uma das salas de aula com 19 alunos, entrevistas com a professora e com 16 famílias desses alunos e alunas.

Ao analisar a leitura na sala de aula, a autora identificou duas perspectivas diferenciadas de trabalho com a leitura. Araújo (2000, p.2) destaca, em primeiro momento, *práticas de sistematização da leitura* e salienta que essa ênfase recai exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de ler, sendo as práticas “[...] de fluência, entonação e rapidez no processo de decodificação dos signos linguísticos e no trabalho com atividades gramaticais”.

Desse modo, essas *práticas de sistematização da leitura*, de acordo com a pesquisadora, têm predominado sobre as atividades de leitura de textos que visam à valorização da decodificação dos signos linguísticos, ou seja, exercícios de leitura de textos que valorizam a busca de palavras e informações presentes nos textos. Desse modo, o texto chega a ser pretexto avaliativo (ARAÚJO, 2000).

Por isso, esclarece que notou uma avaliação da aprendizagem da leitura de textos pautada na centralidade da fluência, da entonação e rapidez. Portanto, essa perspectiva destacada pela autora apresenta uma prática neutra e universal, “[...] feita por um leitor que se mantém passivo diante do texto, precisa ser treinada, avaliada a todo o momento” (ARAÚJO, 2000, p. 3). A autora aponta que essa concepção que restringe à leitura de textos a busca de informações vem se constituindo uma das características marcantes com a leitura no espaço escolar. No entanto, as práticas de leitura na família se ampliam para além dessa restrição.

Essa ampliação da leitura é demonstrada pelo fato de que a autora constatou existir, no conjunto das famílias pesquisadas, várias práticas de leitura com suas atribuições e usos diferenciados, tais como: oportunizar interações sociais; buscar informações; auxiliar a memória; ter acesso a textos religiosos; subsidiar brincadeiras infantis, como escolinha e lazer.

Segundo a autora, as famílias pesquisadas diferem em relação ao tipo de moradia, à constituição familiar, ao nível de escolaridade e à ocupação do leitor. Assim, enfatiza que a diversidade de leituras nas famílias aponta a multiplicidade de suas possibilidades, “[...] visualizadas tanto em práticas que se aproximam de um modelo de leitura legitimado socialmente como a leitura de livros por puro prazer, como também por práticas de leitura diferenciadas” (ARAÚJO, 2000, p. 5).

Portanto, mediante sua pesquisa, avalia que todas as práticas de leitura observadas na escola pesquisada visavam à formação de um leitor decodificador do código linguístico, mas apresentavam funções prioritárias diferenciadas das práticas que ocorriam no contexto familiar. Mesmo assim, a pesquisadora relata que as práticas de sistematização da leitura visavam possibilitar o conhecimento linguístico tido como indispensável à leitura do sistema alfabético – ortográfico - e também resgatar a leitura como prática social por meio de atividades que ensejavam outras possibilidades de leituras.

Sendo assim, a pesquisadora destaca que a escola tem privilegiado o trabalho com as atividades de leitura de textos apenas em detrimento do reconhecimento linguístico, ou seja, recaindo nos processos de sistematização de conteúdos sem potencializar outras possibilidades de produção de sentidos dos sujeitos que interpelam os textos. Por isso, a escola tem privilegiado “[...] textos e fragmentos de textos retirados quase exclusivamente de livros didáticos e investem em práticas propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos linguísticos” (ARAÚJO, 2000, p. 6).

Nessa perspectiva, a autora salienta que a tentativa de romper com essa concepção de leitura se apresenta nas iniciativas da professora em inserir no trabalho outros suportes textuais, como o livro de literatura e o jornal, reconhecendo que o trabalho com a dimensão de leitura é mais amplo e exige atividades além da sistematização do ensino da leitura por meio do livro didático. No entanto, aponta que o jornal é trabalhado na mesma lógica que os textos didáticos, com ênfase na capacidade de verbalização da leitura e de conhecimento linguísticos (ARAÚJO, 2000).

Mediante os resultados da pesquisa da autora, podemos inferir que ainda prevalece, em alguns espaços escolares, o ensino de leitura voltado prioritariamente aos aspectos linguísticos, ou seja, o ensino das letras e dos sons das letras com a

preocupação avaliativa de um único quesito: se as crianças verbalizam textos com fluidez. Essa perspectiva dá lugar à ação pedagógica reducionista, visto que saber ler assume o significado de saber decodificar. Ademais, por considerar que as atividades de leitura de textos se resumem à busca de informações presentes no próprio texto.

É inegável que a pesquisa da autora trouxe importante contribuição para pensarmos a necessidade de investigar como as atividades de leitura que se realizam na escola vêm contribuindo para ensinar as crianças a dialogar com os textos que circulam na sociedade, já que o estudo de Araújo (2000) mostra que as atividades de leitura parecem desconsiderar práticas de leitura significativas fora do ambiente escolar das crianças. Vale esclarecer que consideramos a leitura como processo de produção de sentidos que envolvem, além de conhecimentos sobre a linguagem, conhecimentos de mundo. Por esse princípio, consideramos que as atividades de leitura na escola, sejam as do livro didático, sejam as que fogem a modelos propostos pelos livros, passam a ser um objeto de estudo importante.

Já Coco (2008), no que concerne às práticas de leitura na alfabetização, focalizou as interações estabelecidas entre a criança e o texto escrito, bem como da criança com outros sujeitos do contexto escolar que poderiam influenciar na constituição de sentidos ao texto por meio de atividades de leitura. A pesquisadora mostrou que as práticas de leitura que envolvia o trabalho com literatura infantil na sala de aula e na biblioteca escolar eram diversas e se constituíam tanto em relação individual da criança com o livro quanto em situações coletivas entre um livro e várias crianças. No seu estudo, identificou, a partir da iniciativa dos alunos, práticas de leitura, que denominou de leitura livre. Esses momentos mencionados por Coco (2008) eram múltiplos e de variadas formas, e as crianças tinham oportunidade de interagir com diferentes livros, conforme seus interesses pessoais, além de estabelecer parcerias com os colegas para realizar a leitura das histórias.

Portanto, essas práticas que as crianças estabeleciam com os livros, de acordo com a autora, constituíam diversos objetivos para acessar a literatura infantil, tais como: ler para fruição; ler para fazer atividades com ênfase em questões gramaticais; ler para realizar atividades de teatro; ler para moldar atitudes e comportamentos; ler

para se divertir; ler para ocupar o tempo livre entre as atividades de sala de aula; ler para o outro ouvir (COCO, 2008).

Assim, o tipo de atividade de leitura mais explicitado pela autora, nas aulas observadas, era a leitura oral e alternada. Coco (2008) enfatiza que as crianças liam um texto único simultaneamente. A pesquisadora explicita que essa dinâmica diferenciava das práticas de leitura com livros de literatura infantil, denominadas de leituras livres. Coco (2008) aponta que, no momento da atividade de leitura com o livro didático, as crianças permaneciam sentadas em carteiras organizadas em filas duplas e ressalta que notava padronização de conteúdos nessas experiências de leitura. Percebemos que, mediante as atividades de leitura com os livros didáticos, as crianças passam a ter uma atenção voltada ao texto para responder aos exercícios materializados nos livros didáticos.

Sendo assim, dialogar com o estudo da autora reforçou a intenção de refletir sobre a necessidade de investigar o ensino de leitura centrando atenção no material didático trabalhado nos contextos escolares, mais especificamente nas atividades de interpretação/compreensão de textos, tendo em vista que a investigação, como a de Coco (2008), confirma que a intenção pedagógica desse material, na maioria das vezes, leva a uma preocupação predominantemente avaliativa, em especial da capacidade de verbalização no ato da leitura, mais do que a preocupação com um ensino que valorize a capacidade de produção de sentidos.

Desse modo, consideramos que esse material didático, na maioria das vezes, vem assumindo uma noção de leitura e texto como processo de decodificação de informações e valorização dos conhecimentos linguísticos, para atender às finalidades didáticas avaliativas do contexto escolar, por exemplo, responder a exercícios do tipo: Qual o título do texto? Quem é o personagem da história? Sendo assim, o texto é concebido como um amontoado de frases e orações que as crianças passam a decodificar para responder às solicitações de exercícios dos livros didáticos. Nesse sentido, acreditamos que as experiências de leitura na escola, sobretudo as que, na sala de aula, se realizam por meio de atividades de leitura de textos, demandam investigações, a fim de que se compreenda que tipo de sentidos sobre a leitura as crianças aprendem a constituir, ao realizarem essas atividades.

Schwartz (2006) investigou os sentidos atribuídos por crianças de 3ª a 4ª séries do ensino fundamental sobre a importância da leitura. A autora resgatou por meio de uma produção textual, a importância que essas crianças atribuíam à escrita e à leitura. As crianças revelaram diversos sentidos e concepções de leitura: “[...] consideraram que a leitura era facilitadora do aprendizado escolar, possibilitava a garantia de inserção no mundo do trabalho, a realização de atividades cotidianas, era propiciadora do desenvolvimento da inteligência” (SCHWARTZ, 2006, p. 38).

Com base nas respostas das crianças, a autora demonstra que as experiências com a leitura que as crianças estavam vivenciando na escola estavam sendo balizadas por abordagens de leitura de cunho utilitarista e sustentadas por concepções de leitura como decodificação e interação. Essa perspectiva mostrava que, nas séries finais da primeira etapa do ensino fundamental, ainda predominavam trabalhos com a leitura que formavam o leitor como mero decodificador de mensagens ou capturador de informações do texto. A pesquisadora ressaltou que esse tipo de atividade “[...] desconsidera a experiência de vida, a história das crianças, não favorece, dessa forma, para que a leitura contribua para a apropriação da história, da cultura, que é fundamental para a formação da criança como leitor crítico” (SCHWARTZ, 2006, p. 41).

Sendo assim, o estudo realizado pela pesquisadora reforça a necessidade de investigar o que, no ambiente escolar, contribui para que o ensino de leitura venha sendo voltado prioritariamente para a aprendizagem da decodificação de mensagens ou da captura de informações em textos. Portanto, é preciso considerar que esses tipos de atividades de leitura dos textos acabam priorizando exercícios de busca de informações que compõem os textos. São atividades que se limitam apenas a ensinar a ler os “[...] aspectos formais ou então reduzem todo trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

Ao problematizarmos essas questões, tomamos como ponto de partida o pressuposto de que exercícios que se limitam a levar os alunos a extrair informações dos textos lidos não podem ser privilegiados em atividades de ensino de leitura, pois contribuem para priorizar “[...] questões meramente formais, raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”

(MARCUSCHI, 1996, p. 65). Nesse sentido, consideramos fundamental investigar os tipos de atividades de leitura de textos que vem sendo priorizado nas escolas na alfabetização. Para isso, propomos como objeto de estudo atividades de leitura de textos na alfabetização registradas nos cadernos escolares.

Os cadernos escolares têm sido utilizados como fontes documentais para o estudo de vestígios de práticas de ensino em diferentes momentos da história. Porto e Peres (2009), por exemplo, analisaram concepções de alfabetização que se revelavam em cadernos escolares de crianças e consideraram que esses objetos são indicadores de práticas de ensino de leitura e escrita. As pesquisadoras alertaram, ainda, que os cadernos permitem analisar concepções de língua, de texto e de linguagem que fundamentam o trabalho com as atividades de leitura de textos na alfabetização por meio dos exercícios propostos aos alunos. Portanto, as autoras utilizaram os cadernos como fontes documentais para ter acesso às referidas concepções. Segundo Porto e Peres (2009), os cadernos se colocam como indicadores de questões referentes à apropriação de discursos oficiais e acadêmicos recorrentes no meio educacional brasileiro.

As pesquisadoras trabalharam com 46 cadernos de 1990 a 2000, em dois grupos, um dos quais foi constituído por 26 cadernos que indicaram manter a tradição do método silábico e das famílias silábicas para o trabalho de ensino da linguagem escrita na alfabetização. O outro grupo, composto por 20 cadernos, apresentou uma proposta de ruptura com a tradição e buscou outras formas de organização do trabalho pedagógico no ensino da língua escrita.

De acordo com as autoras, o grupo representativo dos 26 cadernos expressou a predominância de prática de alfabetização baseada na silabação, enfatizando a codificação e a decodificação, a cópia e a representação de frases “acartilhadas”. As atividades contidas nos cadernos que mostram essa tendência foram estas: encher a linha de letras, de sílabas e palavras; realizar cópia; ditado; separar as sílabas; e formar palavras. As pesquisadoras detectaram que as atividades mais solicitadas aos alunos indicavam que a cópia se sobrepunha às demais atividades desenvolvidas.

É interessante frisar, com base no estudo das autoras, que o número de ocorrência das atividades de interpretação de textos/compreensão textual foram apenas seis registros.

Constataram, no segundo grupo de cadernos, nas anotações, um investimento em prática pedagógica pautada em princípios e concepções que não são unicamente inerentes ao método silábico. As autoras esclarecem que, no registro, a professora tinha trabalhado, desde o início, com todas as letras do alfabeto, apresentando e explorando uma a uma. Nos cadernos, foi constatada a predominância de atividades, tais como: cópia das letras; cópia da família silábica da letra correspondente em letra cursiva e em letra de forma; desenho de objetos que iniciam com a letra trabalhada no dia; escrita do nome dos desenhos; e ditado de palavras. Nesse caso, o número de ocorrências de atividades de interpretação de texto foi apenas dois.

Outra perspectiva de alfabetização revelada pelos cadernos foi a *alfabetização por meio de textos*. Para exemplificá-la, as pesquisadoras elegeram um caderno de um aluno de uma escola pública de 1996. Nesse caderno, as atividades dos primeiros dias de aula centraram na exploração dos nomes dos alunos da turma. Sendo assim, foram “[...] vários os exercícios que possibilitam a análise dessas palavras significativas, como contagem do número de letras dos nomes, identificação da letra inicial e final” (PORTO; PERES, 2009, p. 12). As autoras destacam que de todos os cadernos analisados apresentaram maior número de registros de produções de textos. Evidencia-se, por meio de suas análises, o registro de um trabalho em que a professora pediu rótulos e depois realizou a leitura com os alunos solicitando que eles, apoiados no material lido, produzissem textos.

Os dados da pesquisa dessas autoras demonstraram que os cadernos escolares são documentos reveladores de indícios de práticas pedagógicas de alfabetização, especificamente sobre o lugar ocupado pelo ensino de leitura nos contextos escolares. Infelizmente, o *corpus* de cadernos revelou a predominância de atividades mecanizadas, fundamentadas em uma concepção de leitura em que o ato de ler é compreendido como decodificação do código escrito. Portanto, consideramos que as atividades polemizadas pelas autoras permitem afirmar que o trabalho com a leitura na escola, na maioria das vezes, desconsidera os sujeitos

como produtores de sentidos. Sendo assim, os trabalhos apontam que se têm valorizado em escolas atividades que promovem o apagamento dos indivíduos como sujeitos leitores inseridos em um contexto histórico-cultural e da leitura como uma prática de produção de sentidos.

Cavalcante (2015), ao analisar as práticas de ensino da leitura de uma professora da fase II da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Garanhuns, no estado de Pernambuco, buscou compreender a prática da professora e o desenvolvimento das competências de compreensão leitora.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de observações da dinâmica da sala de aula e de entrevista semiestruturada. Relata que foram utilizadas cinco observações das aulas de língua portuguesa gravadas em áudio e registradas em um diário de campo. Posteriormente, a pesquisadora realizou uma entrevista com a docente. Durante as observações das práticas pedagógicas da professora, notou-se que a docente lançava algumas perguntas sobre o texto lido e, em seguida, realizava atividades de treino e de memorização das regras gramaticais. Em relação às atividades de compreensão de leitura, a pesquisadora conclui que as perguntas feitas eram: perguntas literais ou objetivas, ou seja, exercícios de busca de informações do texto (CAVALCANTE, 2015).

Desse modo, de acordo com esse estudo, em relação ao ensino de compreensão textual, mesmo que a professora fizesse uso de uma diversidade de gêneros textuais na sala de aula, “[...] o ensino da compreensão ainda era limitado, considerando que este é realizado apenas de forma oral, e principalmente, porque oportuniza apenas aos alunos construírem uma compreensão superficial do texto” (CAVALCANTE, 2015, p. 14).

Nessa constatação feita pela autora, o ensino das atividades de compreensão textual/interpretação de textos configurou-se em exercícios de busca de informações das partes literais que compõem os textos. Portanto, estas palavras compreender/compreensão, tantas vezes utilizadas nos planejamentos de ensino ou nos manuais de língua portuguesa, merecem um destaque central no nosso debate, pois as práticas de leitura têm nos direcionado a refletir como as atividades de compreensão textual têm sido trabalhadas no âmbito educacional.

O estudo de Oliveira (2013), que investigou as práticas de ensino de língua portuguesa no interior do 1º ciclo, acompanhando nove professoras e priorizando a análise da progressão das atividades de leitura, compreensão e produção textuais, constatou na observação que a professora propunha “[...] algumas questões para assegurar a exploração escrita do texto, focando, exclusivamente, questões de fácil localização de informações explícitas na superfície do texto” (OLIVEIRA, 2013, p.11).

No estudo de Oliveira (2013), as atividades de compreensão textual se resumiram em questões de localização de informações, entendendo, assim, que a leitura de textos não parecia ser tomada como um objeto de conhecimento da área de língua em si, mas como uma ponte para explorar palavras no interior dos textos e responder a algumas questões. A pesquisadora relata em seu estudo, que a professora costumava, nas aulas de língua portuguesa, trabalhar com um texto seguido de leitura e interpretação textual. O estudo demonstra que os textos, em geral, eram extraídos de cartilhas, limitando a interpretação textual, as questões de fácil localização de informações, como título, principais personagens, entre outras.

O estudo aponta também que uma professora do terceiro ano solicitava aos alunos a leitura do texto em voz alta. A docente afirma nas entrevistas que essa leitura deslocava a atenção do aprendiz quanto ao processo de apreensão do sentido veiculado pelo texto. Vale destacar que “[...] ela costumava realizar a leitura em um momento inicial, a fim de que escutassem o texto com o propósito de compreensão” (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Os exercícios de compreensão textual/interpretação de textos investigados pela autora contemplam dimensões que privilegiam noções objetivas e superficiais que estão ligadas às questões que restringem as conhecidas indagações objetivas tais como: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Assim, esses tipos de exercícios que se limitam a essas questões objetivas não devem ser considerados atividades de compreensão textual, pois, de acordo com Marcuschi (1996, p. 70), “[...] são perguntas respondíveis sem a leitura do texto; perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto; perguntas para as quais qualquer resposta serve e perguntas que só exigem exercício de caligrafia”.

Em relação a essas categorias, o autor nos tem chamado a atenção para as noções de texto e língua que são atravessadas pelos exercícios de compreensão textual/interpretação de textos. Ele assegura que, nesses exercícios, a língua é compreendida como “[...] um código ou um sistema de sinais autônomos, totalmente transparentes, sem história, e fora da realidade social dos falantes” (MARCUSCHI, 1996, p. 71). Em oposição a essa noção de língua concebida nas atividades, o autor adverte que a língua não é “[...] um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contexto de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um contexto de uso” (MARCUSCHI, 1996, p. 71).

Conforme pôde ser observado anteriormente, até pelo fato da aproximação teórica, os trabalhos mencionados no mapeamento do *GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita* lançaram severas críticas ao que se tem perpetuado no cenário educacional brasileiro, e, de modo mais detido, no ensino da leitura, apesar do reconhecimento de alguns avanços.

Em meio a tantas inquietações após as leituras, faz-se necessário pontuar que notamos que nenhum desses trabalhos centrou especificamente suas atenções à recorrência das atividades de compreensão textual materializadas nos cadernos de crianças em fase de alfabetização. Vejamos, então, como essa problemática tem sido abordada em pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado.

1.2 DIÁLOGOS COM TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD DA CAPES

No intuito de ampliarmos o diálogo com a nossa problemática e o nosso entendimento acerca das atividades de compreensão textual e de suas nuances a partir de práticas de leitura implementadas na alfabetização, elegemos seis dissertações e três teses selecionadas no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes.

No quadro a seguir, será apresentado o levantamento das produções acadêmicas em ordem crescente do ano das defesas, por gênero textual acadêmico e área de conhecimento.

Quadro 2 - Levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2016)

Ano	Título da produção acadêmica	Autor (a)	Instituição da defesa	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
2007	Leitura e compreensão de textos: um estudo com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental	Angela Maria Batista Aparecido	PUC/SP	Tese	Psicologia	1

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 3 - Levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2016) – continuação

Ano	Título da produção acadêmica	Autor (a)	Instituição da defesa	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
2009	Práticas de leitura: concepções de uma docente da 1ª série do Ensino Fundamental da cidade de Umuarama/PR	Neide Biodere	UNESP	Dissertação	Ciências Humanas	1
2010	Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso	Jociane Stolf	FURB	Dissertação	Educação	1
2011	Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos	Cynthia Cybelle Rodrigues Fernande	UFP	Dissertação	Educação	1

	de alunos do último ano do Ensino Fundamental I	s Porto				
2012	Práticas de alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009	Gilciane Ottoni Pinheiro	UFES	Dissertação	Educação	1
2013	O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960	Eliete Aparecida Locatelli Vago	UFES	Dissertação	Educação	1

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 4 - Levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2000-2016) – conclusão

Ano	Título da produção acadêmica	Autor (a)	Instituição da defesa	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
2013	Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008)	Fernanda Zanetti Becalli	UFES	Tese	Educação	2
	Desempenho de escolares do ensino fundamental I em	Maíra Anelli Martins	UNESP	Dissertação	Educação	

	fluência e compreensão de leitura					
2015	O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória	Joselma de Souza Mendes Rizzo	UFES	Tese	Educação	1
TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES						9

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Buscamos evidenciar como esses trabalhos problematizaram o ensino de leitura e a compreensão textual. Iniciamos com o trabalho de Aparecido (2007), que, ao investigar um grupo de alunos da 4ª série, entende que a compreensão em leitura, “[...] está relacionada com bom desempenho do aluno durante todo período em que se processa a aprendizagem de leitura” (APARECIDO, 2007, p. 17). Manifesta, em seu estudo, que as dificuldades em relação à dimensão da compreensão textual estão associadas a dois entraves: “[...] o primeiro está relacionado à identificação dos componentes fonológicos e o segundo a falta de habilidade dos alunos de refletir e manipular a linguagem oral” (APARECIDO, 2007, p. 36).

Notamos, no estudo da pesquisadora, que ela, ao investigar o ensino de leitura e as atividades de compreensão textual, compreende que o ensino de leitura está associado ao estudo dos componentes fonológicos, ou seja, o aprendizado da leitura é entendido como um processo de repetição e memorização de letras, sílabas e seus correspondentes sonoros. Esse entendimento, segundo pontua a autora, é fundamental para que os sujeitos leitores realizem com sucesso as atividades de compreensão textual nas séries iniciais. Esse tipo de abordagem está associado à memorização das palavras no texto (APARECIDO, 2007).

Seguindo o mesmo fluxo de pensamento de Aparecido (2007), Martins (2013, p.15) acrescenta que a fluência está relacionada, de maneira bidirecional, com a compreensão da leitura. Assim,

[...] à medida que a fluência interfere na compreensão, a compreensão da mesma forma, interfere na fluência. [...] é possível afirmar que muitas das dificuldades apresentadas pelos escolares podem surgir em decorrência da ausência de fluência e estímulos prosódicos/entonacionais na leitura.

Martins (2013), ao investigar um grupo de alunos da 3ª série, entende que a compreensão é um processo que envolve certa fluência sobre os domínios da memorização das letras, sílabas e seus correspondentes sonoros, demonstrando, em sua pesquisa, que o sucesso para um bom desempenho das atividades de compreensão textual está no reconhecimento das palavras no corpo do texto. Essa perspectiva entende apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Contrariamente a esse autor, compreendemos que o ensino da leitura não é uma atividade de identificação de palavras no texto, e sim uma atividade por meio do qual os discentes expõem para os outros e para si mesmos o que pensam, sentem e desejam. Desse modo, é interação com o outro por meio da linguagem; é, portanto, um processo dialógico desde o início.

Diferentemente do pensamento de Martins, Porto (2011), ao analisar as práticas das professoras acerca do ensino de leitura e do trabalho de compreensão de textos, destaca que uma das professoras demonstrava uma preocupação em avaliar o domínio do vocabulário pelos alunos, propondo atividades de identificação de palavras cujo significado é desconhecido. Sendo assim, a professora menciona, em entrevista com a pesquisadora, que o trabalho com o vocabulário é fator essencial no processo de compreensão de textos, pois destaca que as crianças que não compreendem algumas palavras “[...] dificilmente alcançariam a compreensão de textos” (PORTO, 2011, p. 78).

Porto (2011) acredita que o ensino de compreensão de leitura deve abrir um espaço tanto não só para as perguntas do professor como para os questionamentos das crianças, uma vez que os questionamentos são essenciais no processo de compreensão de textos. Diferentemente deste raciocínio, o estudo de Aparecido (2007, p.92) diverge dessa orientação, pois, segundo ela, “[...] o conhecimento prévio da história não é fator determinante para a boa compreensão do texto”.

Assim, destacamos que esse modo de conceber o ensino da leitura na dimensão das atividades de compreensão textual/interpretação de textos tem um respaldo baseado na ênfase à fonética, reconhecendo apenas as palavras na dimensão

ortográfica e na verbalização dos vocabulários. Essa noção vem fundamentando algumas práticas de professores alfabetizadores e também pesquisas do campo educacional. Portanto, os estudos de Aparecido (2007), Porto (2011) e Martins (2013) partem de uma mesma abordagem metodológica para a investigação da compreensão textual. Nesses estudos, as autoras realizam um teste envolvendo um texto, cuja sua leitura é feita oralmente pelos estudantes, e questões de múltipla escolha relacionadas ao texto lido. Desse modo, são testes para a mensuração da compreensão textual.

Esclarecemos que esses estudos partem do entendimento de que, se os alunos apresentam dificuldades de decodificação do texto escrito e de identificação dos sinais de pontuação, os sujeitos, portanto, apresentarão dificuldades em relação à fluência na leitura e, conseqüentemente, prejuízos na compreensão. Contudo, pontuamos que desconsideramos essa noção sobre as atividades de compreensão textual/interpretação de textos, porque compreendemos que a leitura é produção de sentidos produzidos tanto por quem escreve como por quem lê. Isso significa dizer que não existe um sentido único originado no autor para ser reconstituído pelo leitor, mas que autor, leitor e texto fazem parte de um processo de produção, de criação de sentidos que se inicia na produção do autor e se completa na produção do leitor.

Portanto, os estudos das autoras Aparecido (2007) e Martins (2013) partem de posicionamentos contrários à compreensão textual, salientam que os sujeitos, ao realizarem as atividades de compreensão textual/interpretação de textos, precisam apenas identificar as palavras que compõem os textos e a verbalização dos vocabulários. Isso significa que essas se restringem à busca de informações contidas no texto.

Stolf (2010), ao investigar as práticas sociais de leitura, realizou, em uma turma do primeiro ano da escola Padre Martinho Stein, da rede municipal da cidade de Timbó em Santa Catarina, uma observação participante sobre as práticas sociais de leitura que circulavam na classe. Uma observação destacada pela pesquisadora foi que a professora escrevia a pauta no quadro e os alunos copiavam no caderno as atividades listadas no quadro.

Desse modo, a autora menciona que a professora trabalhava com a leitura, proporcionando para “[...] as crianças a familiarização com o gênero discursivo pauta

do dia, esse trabalho possibilitava a reflexão do sistema alfabético de escrita, já que, no final da cópia, os alunos liam com a professora” (STOLF, 2010, p. 65).

Nesse sentido, entendemos que o ensino da leitura e da escrita destacado pela pesquisadora no âmbito da sala de aula é compreendido pelo domínio do caráter alfabético, que resulta de um processo de memorização das associações entre sons e letras e vice-versa. Por isso, a autora pontua também que as atividades de compreensão textual/interpretação de textos utilizavam o reconhecimento de palavras presente nos textos.

Nessa mesma perspectiva, Biodere (2009) objetivou identificar a prática de leitura desenvolvida por uma docente alfabetizadora da primeira série do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade do Paraná. Nesse estudo, constatou que a professora trabalhou a leitura de duas maneiras: oralmente, de forma mecânica, valorizando a mera decodificação e a articulação das palavras; e silenciosamente, por meio de exercícios que, embora recebam o nome de compreensão ou interpretação se limitaram “[...] a verificar se o aluno é capaz de localizar informações no texto, ler com fluência, decodificar o texto” (BIODERE, 2009, p. 34).

A partir desses trabalhos, notamos que as atividades de leitura de textos presentes em classe de alfabetização têm priorizado exercícios que se limitam à decodificação dos textos, ou seja, o aprendiz da língua materna é levado a buscar informações presentes no texto para responder às solicitações dos exercícios propostos do material didático. Essa prática parece ter predominado na alfabetização em diversos estados brasileiros ancorada no entendimento da leitura como decodificação que se sustenta na noção de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. À vista disso, a compreensão textual/interpretação de textos é entendida como uma tarefa de identificar e extrair informações textuais.

As atividades de leitura analisada pelas pesquisadoras Biodere (2009) e Stolf (2010) privilegiam a decodificação dos textos e os exercícios de “copiação”. Essas práticas integradas ao processo de ensino-aprendizagem dos contextos escolares tomam como princípios metodológicos exercícios que têm por preparar os alunos para que

sejam leitores funcionais, isto é, aquele que se limita a fazer do sujeito apenas um leitor de extração de informações.

Defendemos que o trabalho com as atividades de leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado por textos, pois, com os textos, podemos atribuir significações, assim conseguiremos relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seus autores pretendiam, propondo, assim, outra significação não prevista.

Pinheiro (2012, p. 129), ao investigar o trabalho de professores alfabetizadores com os conhecimentos sobre o sistema de escrita com base nos cadernos escolares, esclarece que as atividades de leitura e de compreensão textual tinham por objetivo levar as crianças apenas a identificar informações visíveis no corpo do texto. Assim, “[...] essas questões de compreensão limitam-se à localização de informações explícitas, sem que a criança possa dialogar com o autor por meio do texto”.

Dessa maneira, o estudo da autora sinaliza que as atividades de interpretação textual se restringiam às questões sobre o texto, visto que eram perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto e com questões objetivas geralmente restritas às conhecidas indagações objetivas. Nesse sentido, “[...] podemos observar que a interpretação de texto privilegia apenas aspectos pontuais, ou informações que são facilmente localizadas em um ponto ou outro do texto” (PINHEIRO, 2012, p. 130).

Sendo assim, nas considerações da autora, os exercícios de compreensão textual/interpretação de textos, trazem marcas de certos protocolos de leitura, tais como “[...] procedimentos de localização de informações, identificação de fatos e reconhecimento da estrutura textual” (PINHEIRO, 2012, p. 137), pois, de acordo com suas ponderações, a leitura é concebida como mera decodificação do sentido dado, e não construído na interação dialógica entre texto e sujeito.

Trabalhando com a noção de texto, Marcuschi (1996) afirma que essa categoria conceitual (texto) deve ser analisada em um conjunto com os exercícios de compreensão que são efetivadas nas escolas. Nas palavras do autor, a escola tem considerado os textos que compõem as atividades de interpretação um produto acabado que funciona “[...] como uma cesta natalina, onde a gente bota a mão e tira

coisas” (MARCUSCHI, 1996, p. 73). Essa assertiva nos convida a argumentar/analisar que as atividades de compreensão textual/interpretação de textos tencionado pelo autor têm dimensionado o texto como mero reproduzidor de informações objetivas facilmente identificáveis. Em oposição à noção de texto como um produto acabado, o autor adverte que “[...] o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 1996, p. 73).

Nesse sentido, Vago (2013), ao investigar o ensino de leitura e as práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES), na década de 1960, demonstrou que os cadernos apontaram atividades que indicaram práticas de ensino respaldadas por uma visão mecanicista em que se acredita que a aprendizagem da linguagem escrita deve enfatizar o ensino das letras do alfabeto, de palavras e frases isoladas. Assim, o estudo ratificou que, na década de 1960, “[...] o ensino primário era perpassado por práticas que valorizavam a marcha que vai das partes para o todo e que privilegiavam a memorização de sinais gráficos” (VAGO, 2013, p. 90). Assim, como a cópia, o ditado “[...] era uma atividade privilegiada na época e se apresentava como textos de assuntos e extensão variados” (VAGO, 2013, p. 91). Essas atividades, segundo a autora, indicam tendências de apropriação de princípios de métodos analíticos para o ensino da leitura pelos professores da escola primária de Santa Teresa.

Em síntese, a aprendizagem da leitura nessa tendência de memorização dos sinais gráficos é respaldada por um viés mecânico, em que a criança aprende, por repetição, por condicionamento, as unidades menores da língua. Ressaltamos, assim, que essa forma de compreensão não considera outros fatores extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros intervenientes no ato da leitura. A boa codificação garantiria a eficácia da escrita e a boa decodificação, a eficácia da leitura, como se fosse possível ao autor controlar todos os sentidos que o leitor produzisse nos momentos da leitura. Essa forma de compreender a leitura acaba por distanciar o aluno, porque se prende puramente ao aspecto da linguística e, desse modo, propõe técnicas que auxiliam a descoberta de um único sentido.

Ao analisarmos as pesquisas selecionadas, assinalamos que, na observação dos percursos metodológicos, evidenciamos caminhos aproximados pelos quais as pesquisadoras trilharam para a produção dos dados. O ensino de leitura e as suas práticas, por exemplo, foram evocadas por meio de documentos; cadernos de planejamento; caderno de atividades dos alunos; pasta de projetos e avaliações (STOLF, 2010); 28 cadernos de alunos e 22 cadernos de professores (PINHEIRO, 2012); atas de reuniões; relatórios do governo; provas e cadernos de alunos (VAGO, 2013). Assim, essas pesquisas utilizaram a análise documental. Diferentemente, desses estudos, o estudo de Biodere (2009) optou pela pesquisa etnográfica, por meio da observação participante e a entrevista semiestruturada.

Os intercessores teóricos das pesquisas mencionadas acabam apresentando divergências epistemológicas, destacando sustentações em autores, tais como: Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apoiados na perspectiva psicolinguística de linguagem (BIODERE, 2009); Mikhail Bakhtin, com o viés enunciativo de linguagem (STOLF, 2010); a dimensão dialógica com a leitura (PINHEIRO, 2012); e Michel de Certeau/Roger Chartier, em relação à Nova História e, mais especificamente, da História Cultural (VAGO, 2013).

Ainda em diálogo com as produções acadêmicas, o estudo de Rizzo (2015), ao analisar os cadernos de primeiro ano, indica que a maioria dos textos utilizados para a leitura pelas crianças era composta de músicas, poesias, parlendas e trava-línguas. A leitura de palavras e a identificação dessas nos textos também foram muito utilizadas nos cadernos. Salienta também a predominância de atividades que solicitavam que os estudantes localizassem as informações e identificação de letras, palavras ou sílabas.

Diante disso, fica evidente que tanto as leituras quanto as atividades relacionadas com o texto buscavam sistematizar conhecimentos associados ao sistema de escrita, dentre os quais a sistematização de letras/sílabas; a classificação de palavras quanto ao número de sílaba; a separação silábica; e a identificação de palavras e informações do texto. Nesse sentido, verificamos que a leitura não vem assumindo a função de levar as crianças a reconhecer suas funções comunicativas e dialógicas, e sim ensinando principalmente padrões regulares e formais da escrita, tidos como fatores precedentes à constituição de sentidos do texto.

Becalli (2013), ao analisar modelos de situações didáticas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) – voltadas ao trabalho com a leitura – informa que foram totalizadas 2.409 ocorrências referentes às atividades de escrita, situação que representa 54% dos discursos sobre práticas alfabetizadoras, tendo por base os 24 cadernos analisados. A autora identificou atividades que envolviam interpretações a partir de enunciados para se completar frases, compor listas, ordenar texto fatiado e produzir textos de maneira geral (BECALLI, 2013). A autora mencionou que 7,2% das atividades eram de interpretação e 4,9% de produção de texto.

Por meio dos estudos de Becalli (2013) e Rizzo (2015), compreendemos que o princípio do ato de ler é produzir sentidos. Essa perspectiva ancora seus princípios teóricos sobre a leitura no âmbito da análise do discurso. A leitura, ou o ato de ler, portanto, implica um processo discursivo no qual atuam o leitor e o autor que produzem sentidos, e cada um deles se insere num momento histórico, sendo ideologicamente, constituídos. Assim, tanto leitor como autor produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente. Sendo assim, é difícil que os sujeitos estabeleçam sentidos mediante os meros exercícios descontextualizados e repetitivos, revelando um trabalho de memorização de letras, sons e sílabas e busca de informações do texto.

Desse modo, os caminhos metodológicos das pesquisas partem de uma mesma abordagem documental, utilizando os cadernos como fontes para a revelação de indícios dos seus estudos. Também é interessante pontuar que as pesquisas partem da mesma abordagem teórica em relação aos estudos bakhtinianos de linguagem, porém apresentam pontos de especificidades nas delimitações do recorte temporal de suas pesquisas, investigando o período de 2001 a 2008 (BECALLI, 2013) e 1991 a 2011 (RIZZO, 2015).

O que pretendemos enfatizar com esse levantamento de teses e dissertações são os posicionamentos dos diversos estudos a respeito das atividades de leitura/compreensão textual em destaque nessas pesquisas. Notamos, nesse levantamento, que nenhum trabalho recorre à emergência do nosso objeto de estudo, situação que ratifica indícios de originalidade da nossa proposta de investigação. Contudo, as pesquisas mencionadas nessa revisão não se detiveram à

recorrência para analisar as atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças na alfabetização. Desse modo, as pesquisas partem de objetivos e problemas de investigação com especificidades diferentes da nossa.

Nesse movimento de interlocução com as produções acadêmicas, passamos à abordagem do levantamento das pesquisas na *SciELO*, buscando compreender em quais periódicos se abordam a compreensão textual e o ensino de leitura de textos, perquirindo a apreensão de como os trabalhos articulam tais temáticas.

1.3 DIÁLOGOS COM PERIÓDICOS DA *SciELO*

Numa terceira incursão da investigação, buscamos trabalhos publicados em periódicos científicos que tematizavam o ensino de leitura, abordando a compreensão textual. Identificamos dez trabalhos (entre os quais os quatro mencionados no primeiro levantamento como únicos trabalhos com proximidade da temática) que apresentamos no Quadro 3.

Quadro 5 - Levantamento de trabalhos publicados na *SciELO* (2000-2016)

ANO	TÍTULO E AUTORIA	ÁREA DE VINCULAÇÃO	REGIONALIDADE
2004	Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva (Autoria: Jerusa Fumagalli de Salles e Maria Alice de Mattos Pimenta Parente)	Psicologia	Sul

Fonte: Plataforma da SciELO.

Quadro 6 - Levantamento de trabalhos publicados na *SciELO* (2000-2016) - conclusão

ANO	TÍTULO E AUTORIA	ÁREA DE VINCULAÇÃO	REGIONALIDADE
2005	Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? (Autoria: Anabela Almeida Costa e Santos e Marilene Proença Rebello de Souza)	Psicologia	Sudeste
2010	A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura (Autoria: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Diego da Silva Vargas)	Linguística	Sudeste
2012	Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? (Autoria: Anne Rouxel)	Educação	Sudeste
2013	Cadernos escolares: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora (Autoria: Flávia Anastácio de Paula)	Educação	Sudeste
	A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (Autoria: Gabriela Medeiros Nogueira e Eliane Teresinha Peres)	Educação	Sudeste
	Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente (Autoria: Ana Carolina Perrusi Brandão, Telma Ferraz Leal e Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento)	Educação	Sudeste
2015	O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo (Autoria: Raquel Goulart Barreto e Gláucia Campos Guimarães)	Educação	Sul
2016	Compreensão e leitura no Ensino Fundamental (Autoria: Katya Luciane de Oliveira, Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Milena Teixeira Rosa)	Psicologia	Sul
	Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças (Autoria: Alina Galvão)	Psicologia	Nordeste

	Spinillo, Luciana Vasconcellos dos Santos Dantas Hodges e Alberto Santos Arruda)		
--	--	--	--

Fonte: Plataforma da SciELO.

A partir desse quadro, é possível notar as áreas de vinculação dos trabalhos encontrados. Observamos que quatro advêm da Psicologia (40%), cinco da Educação (50%) e um da Linguística (10%). Embora haja articulação entre as áreas, verificamos uma presença significativa de pesquisas que focalizam a compreensão textual publicadas nas revistas do campo da Psicologia. No conhecimento dos distintos enunciados que dizem sobre a compreensão textual e o ensino de leitura, oriundos das diferentes áreas, assinalamos as várias perspectivas que emergem, tocando “milhares de fios dialógicos” (BAKHTIN, 1992, p. 86) que dialogam com essas temáticas.

Quanto à regionalidade, identificada na totalidade das pesquisas, verificamos a predominância dos periódicos da Região Sudeste (60%), seguida das Regiões Sul (20%) e Nordeste (10%). Também é importante mencionar que encontramos um estudo internacional (França), o qual está traduzido. Evidenciamos que, apesar de estudos vinculados às Regiões Norte e Centro-Oeste não terem sido identificados nessa busca, tais regiões foram mencionadas no levantamento empreendido nos outros bancos, acenando a presença de trabalhos sobre esse mesmo enfoque temático oriundos de todas as regiões do país, haja vista o conjunto de textos contemplados nesta pesquisa.

Retomando o grupo de dez estudos, ainda foi possível identificar três pesquisas que abordam os cadernos escolares associadas às práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental (SANTOS; SOUZA, 2005; NOGUEIRA; PERES, 2013; PAULA, 2013), com os quais também dialogamos e passaremos a apresentá-los.

No que se refere as três pesquisas selecionadas, destacamos que o trabalho de Santos e Souza (2005) enfatiza que os cadernos escolares são instrumentos didáticos presentes em várias etapas da educação básica e, por isso, se colocam como um instrumento didático bastante atual para o estudo do modo como se organizam ações e relações no contexto de ensino. As autoras revelam que consideram “[...] surpreendente o fato de haver, até o momento, poucos trabalhos

dedicados a estudá-los” (SANTOS; SOUZA, 2005, p. 291). Elas destacam no texto que os próprios alunos reconheciam o caderno prioritariamente como um suporte para a realização de cópias. Sobre o caderno ser visto como suporte de cópias, as autoras constataram que alguns alunos realizavam as atividades de cópia de modo rápido e preciso, já outros necessitavam de grandes períodos para a realização da cópia de pequenos conteúdos. Assim, a pesquisa com os cadernos evidenciou que esse suporte serve tanto para o estudo de registro daquilo que é ensinado como também de aspectos que perpassam a interação entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, o estudo das autoras parte do entendimento de que os cadernos são instrumentos de controle do professor sobre as crianças e dos pais sobre o trabalho do professor e do estudante. Elas constataram nos cadernos registros que indicavam atividades voltadas para o ensino de leitura, já que eles continham atividades de cópias para serem realizadas como motivadoras para o ensino de leitura. Desse modo, o ensino da leitura se restringia à aquisição de habilidades de decodificação, pois, para as crianças, o domínio da leitura é útil à realização de atividades escolares, como “escrever” e “fazer os exercícios de cópias”. Logo, os cadernos escolares para as autoras se mostraram reveladores de como a concepção de leitura como decodificação está presente no contexto escolar.

Nogueira e Peres (2013), em 2010, realizaram uma pesquisa sobre as práticas de alfabetização em uma turma do 1º ano da rede municipal de Pelotas (RS). A pesquisa das autoras evidenciou, por meio dos cadernos, indícios de práticas relacionadas à alfabetização. As pesquisadoras analisaram os cadernos escolares e constataram que as atividades registradas se organizavam em quatro blocos: um “[...] trabalho envolvendo a escrita de letras – vogais e consoantes, a escrita de sílabas e palavras, cópias de palavras e cópias de frases” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 75).

A pesquisa de Nogueira e Peres (2013) mostrou que as atividades desenvolvidas durante o ano letivo no processo de alfabetização e registradas nos cadernos pelas crianças indicaram uma proposta tradicional de alfabetização orientada por uma perspectiva associacionista. As atividades nesse sentido se constituíam em uma gradação de dificuldades que partiam das letras às palavras e, somente no final do

processo de alfabetização, o contato com os textos. Nas palavras das pesquisadoras, “[...] as atividades localizadas nos cadernos das crianças aproximam-se da perspectiva de alfabetização fechada” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 78-79).

Estudos como o de Santos e Souza (2005) e o de Nogueira e Peres (2013) preocupam-se com o ensino da leitura no processo de alfabetização, pois suas pesquisas direcionam-se frequentemente para aplicações pedagógicas específicas que indicam que as experiências com a leitura que as crianças estão vivenciando na escola estão balizadas por abordagens da leitura de cunho utilitarista e sustentadas por concepções de leitura como decodificação.

Além disso, os registros constantes nos cadernos escolares evidenciam também que na alfabetização o ensino de leitura fica circunscrito a finalidade de realização das atividades escolares. Para as crianças, o sentido do ensino da leitura está no fato de elas poderem, por meio da leitura, aprender *o trabalho envolvendo a escrita de letras, vogais e consoantes; a escrita de sílabas e palavras e cópias de palavras e cópias de frases*, revelando que o sentido da leitura se restringe ao universo escolar. Dessa forma, embasados na pesquisa das autoras, podemos inferir que a ênfase das experiências com a leitura na escola tem sido assentada numa abordagem utilitarista da leitura, desconsiderando a experiência de vida, as histórias dos sujeitos, não favorecendo, assim, que a leitura contribua para a apropriação da história, da cultura, que é fundamental para a formação da criança como leitores críticos.

Esse caráter das práticas de alfabetização que se evidenciaram nas pesquisas mencionadas é apontado na pesquisa de Paula (2013), cujo objetivo consistiu em descrever e refletir sobre como professoras experientes organizam o tempo para ensinar. Para isso, empreende uma proposta metodológica etnográfica, cujo elemento foi utilizado na descrição e compreensão dos cadernos escolares das crianças. Portanto, as atividades de escrita mais registradas, de acordo com a autora, foram “[...] a cópia do cabeçalho com a data, a cópia de um dos títulos dos livros ouvidos e lidos, os desenhos referentes ao título do livro e cópias de fragmentos de textos” (PAULA, 2013, p. 248). A pesquisadora menciona também “[...] atividades mimeografadas: pequenos textos, músicas e poemas, alguns ditados

de nomes dos colegas e atividades que buscavam a memorização do nome e da ordem das letras do alfabeto” (PAULA, 2013, p. 249).

A autora argumenta que era muito frequente encontrar listas de letras e de palavras reunidas por um eixo semântico, numerais e quantidades de bolinhas. Podemos identificar, apoiados nas análises de ambas as pesquisadoras, uma proposta de alfabetização muito próxima aos chamados “métodos tradicionais”, especialmente os métodos sintéticos, ou seja, a aprendizagem da leitura ocorria por meio de exercícios de escrita de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura não deve se restringir a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações, tampouco o reconhecimento apenas das informações presentes no texto. Em síntese, os estudos de Santos e Souza (2005), Nogueira e Peres (2013) e Paula (2013) revelam que o ensino da leitura ainda é entendido nos contextos escolares como aquisição de habilidades de decodificação, já que os registros nos cadernos enfatizam o aprendizado mecânico de unidades menores da língua por meio de memorização de letras, sílabas e palavras. Os cadernos mostram que esses tipos de atividades parecem ter sido utilizados com a preocupação de sanar as dificuldades demonstradas pelos alunos na “cópia de cabeçalho com data”, de “títulos de livros” e em “cópias de fragmentos de textos”. Nessa perspectiva, a partir desses trabalhos, entendemos que a experiência com o ensino da leitura na escola vem privilegiando um trabalho mecanizado.

No conjunto dos textos, ganha destaque um conceito bastante abordado nos estudos da Psicologia, na área de letras e da educação: *a compreensão textual/interpretação de textos*. Essa incidência ocorre provavelmente devido à inserção das pesquisas em um contexto de produção da área da Psicologia, em que a referência à compreensão textual tem uma interface com o ensino de leitura. Nesse sentido, elencamos os seguintes trabalhos: de Salles e Parente (2004); Brandão, Leal e Nascimento (2013); Oliveira, Santos e Rosa (2016); e Spinillo, Hodges e Arruda (2016).

Salles e Parente (2004) apontam que a compreensão textual de um texto é feita em ciclos que correspondem, aproximadamente, a uma frase, ou seja, uma espécie de resumo das informações relevantes. Portanto, assim, compreendem que “[...] a

macroestrutura, é extraída das proposições do texto original e mantida na memória episódica junto com os itens finais do ciclo” (SALLES; PARENTE, 2004, p. 72), entendendo que as frases apresentadas no texto são conhecidas como microestrutura.

Esse entendimento acaba evidenciando que o ciclo seguinte altera as representações anteriores na memória episódica, fazendo ocorrer a construção gradual de um texto-base, que depende dos conhecimentos prévios que o indivíduo tem armazenado na memória. Nessa relação, as autoras fundamentam suas análises entendendo que “[...] a compreensão seria um processo que permite elaborar a macroestrutura do texto a partir de sua microestrutura” (SALLES; PARENTE, 2004, p. 72). De acordo com o estudo das autoras, os processos de compreensão partem de uma noção da relação das unidades menores para as unidades maiores. Assim, assumem uma concepção de compreensão textual limitada a fragmentos de unidades dos aspectos micro para o macro. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo analisar as habilidades de compreensão textual de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, por meio do Modelo de compreensão textual de Kintsch, ou seja, um teste aplicado para mensurar o desenvolvimento de memorização de histórias e da incorporação nos recontos de proposições tanto pertencentes à macroestrutura quanto referentes aos detalhes das informações relevantes do texto.

Contudo, é interessante afirmar que a compreensão de leitura foi avaliada de duas formas: a primeira, por meio da reprodução oral da história lida e de respostas, a segunda, por sua vez, por questões de múltipla escolha sobre a história.

Outro estudo que merece destaque é o de Brandão, Leal e Nascimento (2013), principalmente pelo fato de as autoras não conceberem que a compreensão textual seja compreendida em resposta a questões sobre um texto qualquer. Assim, fica evidente que elas apresentam concepções divergentes em relação à compreensão textual, acabam destacando, em seu estudo, que as crianças apresentam atitudes ativas rumo à compreensão, concebendo a leitura uma atividade de produção de sentidos, e não simplesmente extração de informações presentes no texto. Nessa perspectiva, as pesquisadoras entendem que o processo de compreensão com os textos não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e

silenciosamente, sendo, “[...] portanto, fundamental sua interação com o professor e demais colegas” (BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013, p. 218).

Em sentido contrário aos posicionamentos das autoras, a pesquisa de Oliveira, Santos e Rosa (2016) buscou explorar a compreensão em leitura de alunos de escolas públicas do ensino fundamental, no intuito de discutir a compreensão em leitura de alunos de três estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Para tanto, partiram de uma técnica de Cloze, ou seja, um teste em que os alunos são orientados a preencher as lacunas com as palavras que julgassem ser mais adequadas para completar o sentido do texto, mas não podendo fazer o uso dos sinônimos. A finalidade da técnica serve para medir o grau de compreensão de determinado texto por parte do leitor.

Em relação a essa técnica, o teste é composto de uma pontuação que varia de 0 a 40. Essa quantificação classifica os sujeitos em níveis, tais como: *frustração* – até 44% de acertos, quando o aluno não consegue compreender aquilo que lê; *instrucional* – de 44,1% a 57% – o aluno consegue uma compreensão suficiente, mas necessitando da intervenção do professor; e, por fim, *independente* – acima de 57% de acertos – o sujeito possui uma compreensão crítica. Desse modo, as autoras salientam que o teste de Cloze é um recurso diagnóstico diferente dos outros testes de leitura, visto que “[...] exige comportamento inferencial do significado na análise estrutural do texto ou do contexto” (OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016, p. 549). Portanto, acabam frisando que os alunos participantes da pesquisa, de modo geral, estão em um nível intermediário da compreensão textual. Nessa perspectiva, as autoras salientam que os sujeitos da pesquisa ainda não tinham apresentado uma leitura criativa, fluente e crítica. Contudo, cabe esclarecer que o estudo ora citado não trabalha para demonstrar uma atitude ativa responsiva das crianças diante dos textos.

Em consonância com esses procedimentos metodológicos, a pesquisa de Spinillo, Hodges e Arruda (2016) parte da mesma contribuição metodológica apresentada na pesquisa de Oliveira, Santos e Rosa (2016). As autoras destacam também que uma das técnicas usadas para a compreensão de textos é o teste de Cloze. As pesquisadoras ressaltam que essa técnica é um instrumento diagnóstico de intervenção na superação de dificuldades de compreensão. Ademais, o objetivo da

técnica é preencher com palavras as lacunas em um texto escrito, “[...] requerendo do leitor integrar a informação veiculada antes com a informação veiculada após a lacuna, para que a palavra inserida garanta a continuidade de sentidos” (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016, p. 46). Assim, salientam que “[...] a técnica de Cloze não pode ser aplicada a pessoas que não dominam a leitura nem a escrita, como crianças em anos escolares iniciais ou adultos pouco escolarizados” (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016, p. 46).

Portanto, consideramos esse viés teórico-metodológico totalmente descontextualizado, porque todos nós somos sujeitos históricos inseridos em uma história, independentemente de “dominar” a leitura e a escrita e de possuir, ou não, “poucos” processos de escolarização, pois, participamos dos acontecimentos dos cotidianos e os questionamos, e, por essas dimensões, somos sujeitos que estabelecem sentidos perante as causalidades do mundo.

Como qualquer leitura é uma produção de sentido, as crianças procuram criar sentidos para o mundo que as rodeia. Por meio dessa “leitura de mundo”, as crianças, jovens e adultos começam a perceber as relações espaciais existentes, as relações de afetos, observam que cada coisa ocupa um lugar e tem um nome, manifestam preferências e rejeições. E, no contato com o “outro” e com o mundo, criam símbolos, inicialmente muito singulares e próprios, até que cheguem a construir significados compartilhados socialmente. Nesse sentido, acredita-se que antes de ler as palavras escritas, já vivenciam diversas leituras de mundo.

Entretanto, no entrecruzamento dos trabalhos selecionados que abordam a compreensão textual, destacamos a similaridade em relação à metodologia, que, na totalidade das pesquisas, consiste em uma abordagem por meio de testes. Os recontos foram analisados segundo o modelo de compreensão textual de Kintsch (SALLES; PARENTE, 2004). Foi utilizado um texto de 83 vocábulos, preparados segundo a técnica de Cloze (OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016), teste do Cloze (SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016) e, diferentemente desses estudos, os momentos de leitura e a conversa sobre as reportagens que cada professora conduziu tiveram gravação de áudio e foram posteriormente transcritos (BRANDÃO, LEAL, NASCIMENTO, 2013).

Partimos de um posicionamento contrário aos estudos analisados (SALLES; PARENTE, 2004; OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016; SPINILLO; HODGES; ARRUDA, 2016), os quais analisam a compreensão textual pela via dos testes que classificam os sujeitos em níveis quantitativos, ou seja, pelo número de acertos e erros. Contudo, desconsideramos que a dimensão conceitual da compreensão seja analisada por essa abordagem metodológica, porque entendemos que o processo de compreensão envolve um ato de criação do sujeito que busca sempre compreender com “[...] sua visão de mundo, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 1992, p. 378). Portanto, é visível que a aplicação dos testes, como verificamos nas pesquisas, desconsidera aqueles sujeitos que não “dominam” a leitura e a escrita e que possuem “pouca” escolarização.

Para nós, as atividades de compreensão textual/interpretação de textos têm que envolver práticas dialógicas que ocorrem na relação com o outro, pois consideramos que o ato de compreender é inferir, criar e propor sentidos. Dessa maneira, a noção de compreensão envolve considerar a “leitura de mundo” dos sujeitos, sendo uma atividade bastante complexa, de cunho ideológico, e nunca restritas aos procedimentos decodificáveis do texto, nem muito menos de aplicação de testes mensurando e quantificando os números de acertos e erros. Assim, entendemos que o ato de compreensão é muito mais que ler decodificando é, portanto, posicionamentos do homem perante o mundo, ou seja, interpelando, interrogando, concordando, discordando e criando sentidos múltiplos para a sociedade.

Em prosseguimento ao nosso estudo, propomos a interlocução com três trabalhos que discutem o ensino de leitura e as suas dimensões no que concerne à compreensão textual. Assim, integrando a dialogia, compomos um terceiro grupo de trabalhos (GERHARDT; VARGAS, 2010; ROUXEL, 2012; BARRETO; GUIMARÃES, 2015) que demarcam a leitura no contexto escolar.

Trazendo a dimensão dos problemas relacionados à leitura nas aulas de língua materna e estrangeira, no que diz respeito à validação das questões de interpretação de textos, o estudo de Gerhardt e Vargas (2010) dimensiona que o que tem predominado no ensino de língua materna é uma visão de leitura como seleção de informações explícitas no texto. Os autores afirmam: “[...] essa é a concepção que o aluno traz à sala de aula de língua estrangeira, e que se consolida no trato

com o tipo de atividades de leitura dos materiais didáticos” (GERHARDT; VARGAS, 2010, p. 147).

Em contraposição a essa dimensão, os autores utilizaram aplicação de atividades baseadas em estudos da metacognição, ou seja, “[...] a partir da premissa de que, uma atividade de leitura para cada diferente organização, será possível não apenas dar utilidade efetiva aos conteúdos ministrados em sala de aula” (GERHARDT, VARGAS, 2010, p. 153). Podemos dizer que os estudos dos autores partem de uma abordagem contrária aos antigos e tradicionais entendimentos sobre o que é leitura e como esta deve ser trabalhada em sala de aula.

Em relação ao estudo de Rouxel (2012, p. 274), a autora salienta que essa abordagem de leitura é limitada às informações explícitas dos textos e explicita que as “[...] práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor”. Assim, ela afirma que essas práticas estão ligadas a uma leitura analítica, que “[...] pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (ROUXEL, 2012, p. 275).

O estudo de Barreto e Guimarães (2015) aponta que, na escola, como espaço de trabalho simbólico sistemático, é preciso favorecer a construção de outra história de leituras pelo sujeito-leitor, considerando não apenas os textos destinados à aquisição de conteúdos específicos, mas também à multiplicidade de configurações que circulam na sociedade. O estudo de Rouxel (2012) também aponta que essa construção de outras histórias de leituras está ligada a uma leitura cursiva: “[...] uma leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p. 276).

Tendo em vista tais resultados, os estudos mencionados por Gerhardt e Vargas (2010) e Rouxel (2012) partem de críticas em relação a modelos hegemônicos sobre o ensino de leitura e práticas que vêm aniquilando os dizeres dos sujeitos situados em um contexto sócio-histórico. Entretanto, ambas se preocupam com o ensino da leitura nos contextos escolares, pois suas pesquisas salientam que essas abordagens de leitura apenas vêm contribuindo para o distanciamento do leitor do texto em relação aos sentidos construídos externos a ele. São abordagens que enfatizam o aprendizado mecânico de habilidades de leitura e anulam as práticas

sociais dos sujeitos-leitores. Essas perspectivas desconsideram histórias de vida dos indivíduos que produzem sentidos para além de meras práticas escolares ligadas às concepções de leitura que formam o leitor como decodificador de mensagens.

Diante do estudo empreendido nesta revisão de literatura, tecemos algumas considerações acerca dos trabalhos elencados, no intuito de sintetizar e trazer para o debate as questões ligadas às abordagens de compreensão textual apresentadas nas produções acadêmicas. Nesse movimento, o nosso objetivo foi explorar e farejar os indícios das temáticas relacionados ao nosso problema de investigação.

Ao partimos da premissa de que esses trabalhos integram a teia dialógica da comunicação discursiva, constituindo-se como elos em meio aos enunciados outros que antecedem e sucedem a diversidade de enunciações que comunicam acerca das temáticas em curso (BAKHTIN, 1992), destacamos a importância de mobilizar a interlocução entre os trabalhos produzidos e também as suas divergências, compreendendo as principais discussões no campo da linguagem, especialmente no que concerne atividades de leitura de textos na alfabetização. Podemos dizer que, mediante esse labirinto de múltiplas vozes, tentamos fazer esse exercício de confronto dos posicionamentos.

A partir do estudo dos trabalhos mencionados, fica evidente que há divergências quanto a formas de conceber o ensino da leitura e, em especial, a modos de se trabalhar a leitura de textos na alfabetização. Diante disso, consideramos importante e nos dispusemos investigar atividades de leitura de textos que se mostraram mais recorrentes em cadernos de crianças na alfabetização, no período de 2000 a 2016, em municípios de Espírito Santo, buscando, **mais especificamente**,

- a) analisar tipos de atividades de leitura de textos mais valorizadas em escolas de diferentes municípios do estado;
- b) evidenciar concepções de linguagem, texto e leitura que essas atividades de leitura vem priorizando na alfabetização.

Com esses objetivos, procuramos dar centralidade em nosso estudo em reflexões que pudessem evidenciar atividades de leitura de textos que tem sido valorizadas na alfabetização de crianças. Acreditamos que, desse modo, o nosso estudo possa contribuir para somar-se a outros trabalhos que vem se dedicando a refletir sobre o

trabalho com a leitura na escola e a implicação para o perfil de leitor que se forma na alfabetização.

No próximo capítulo, dedicar-nos-emos à apresentação do quadro teórico que orientou as reflexões que empreendemos sobre as atividades de leitura de textos mais recorrentes nos cadernos escolares que constituíram o corpus documental da pesquisa.

2 CAMINHOS TEÓRICOS: A CONTRIBUIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN E DO SEU CÍRCULO

*Estou farto do lirismo comedido/ Do lirismo bem comportado/ Do lirismo
funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e/
manifestações de apreço ao sr. diretor. / Estou farto do lirismo que para e
vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo./ Abaixo os
puristas./ Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais/ Todas as
construções sobretudo as sintaxe de exceção/ Todos os ritmos sobretudo
os universais/ [...] Quero antes o lirismo dos loucos/ O lirismo dos bêbados/
O lirismo difícil e pungentes dos bêbados/ O lirismo dos clowns de
Shakespeare./ Não quero saber do lirismo que não é libertação
(Manuel Bandeira, Poética)*

Como apresentado, o estudo se dedicou a refletir sobre atividades de leitura de textos mais recorrentes em cadernos escolares de crianças na alfabetização, ou seja, em cadernos de crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, neste capítulo, apresentamos conceitos de linguagem, de texto, de leitura e de sujeito que orientaram o nosso diálogo sobre as atividades de leitura identificadas nos cadernos escolares que constituíram o *corpus* documental da investigação. Iniciaremos, com a definição da concepção de linguagem.

2.1 NOÇÃO DE LINGUAGEM

De acordo com Bakhtin (1992, p. 329), “[...] onde não há texto não há objeto de estudo e pensamento”. Ao adotarmos a concepção de linguagem bakhtiniana, entendemos a língua como um processo de interação eminentemente humana. O que nos difere dos outros animais é a linguagem, entendida como mediadora das relações interpessoais e do processo de apropriação da cultura humana. O signo linguístico, como assinala Bakhtin e Volochínov (2014), é carregado de conteúdos ideológicos e vivenciais, marcados por uma relação dinâmica do tempo-espaco das relações entre a linguagem e vida social.

Ao situar a língua como uma produção humana, Bakhtin (1992) sinalizou que ela é organizada por enunciados; portanto, toda enunciação é um elo na cadeia discursiva que, de certa forma, responde, interroga e rejeita ou carrega enunciados anteriores e responde a possíveis respostas. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 117), “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela

se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Os trabalhos de Bakhtin e de seu Círculo – a respeito da filosofia da linguagem – contribuem para uma nova concepção de linguagem que rompa com o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Por meio dessas duas concepções, a língua pautava-se em um “[...] sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 75). Em oposições a esse pressuposto, Bakhtin (1992) desenvolveu seus fundamentos teóricos a partir da análise crítica dessas duas orientações teóricas e filosóficas de linguagem que predominavam no século XIX e início do século XX.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2014), a primeira orientação – o Subjetivismo Idealista ou Individualista – tem como principal representante Wilhelm Humboldt e a segunda orientação – o Objetivismo Abstrato – é representada (fundamentalmente) por Ferdinand de Saussure. Para os defensores do Subjetivismo Idealista, a língua é concebida como uma criação linguística individual, cujo processo de elaboração é o psiquismo individual (psicologia individual). Seu principal representante, Humboldt, considerava a língua como atos de evolução ininterrupta de fala. Portanto, essa tendência julgava a criação individual como fundamento da língua.

Bakhtin e Volochínov (2014) analisam que para essa linha teórica, a língua não é concebida como um processo que envolve relações de conteúdo ou de sentidos ideológicos dentro de um contexto entre os sujeitos. Ela, “[...] é deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 74).

Analisando o objetivismo abstrato, de acordo com os dois autores aqui citados, Ferdinand Saussure (1857-1913), desconsidera a língua como “[...] um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 14). Assim, para Saussure, a língua é considerada um objeto abstrato e um sistema de formas normativas. Essa posição levou “o pai da linguística” a criar divisões, entre as quais, a sincronia (ocupações das relações lógicas, ou seja, a língua é estática) e a diacronia (dimensão histórica).

Desse modo, Bakhtin e Volochínov (2014) salientam que Saussure levou em conta apenas os fatores sincrônicos, desconsiderando os elementos extraverbais, ou seja, os aspectos históricos, culturais, geográficos e políticos no trabalho com a língua. Nesse sentido, o interesse da linguística de Saussure está na estrutura das palavras. Nos dizeres dos autores aqui anunciados, o objetivismo abstrato entendia que a “história é um domínio irracional que corrompe a pureza lógica do sistema linguístico” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 73). Nessa perspectiva, a língua é “[...] um todo em si mesma e um princípio de classificação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 88). No entanto, a fala, não era objeto de classificação, pois os estruturalistas – por não considerarem a dimensão histórica – acreditavam que ela não seria objeto de estudo da linguística.

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 99), ao separar a língua da fala, separa-se concomitantemente o que é individual do que é social, pois, ao desprender a “[...] língua de seu conteúdo ideológico, constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, porque essa orientação retrata uma visão abstrata de mundo, ou seja, racionalista e mecanicista, desprovida de história. Assim, inferimos que a tendência linguística denominada de objetivismo abstrato busca analisar/compreender a dinâmica da língua nela mesma. Logo, para essa orientação filosófica, a organização (estrutura) da língua está no sistema linguístico, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais.

Bakhtin e Volochínov (2014), buscando superar tais orientações filosófico-linguísticas, afirmaram que a língua não é um ato individual e fisiológico. Rompem com uma concepção de língua como um sistema de normas rígidas, imutáveis e um produto acabado. Para os autores, a língua só pode ser analisada e compreendida mediante os eventos de interação verbal. Compreendemos, na companhia desses autores, que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128).

Ao superarem essas duas orientações, aproximamos as teorizações de Bakhtin e Volochínov (2014) da epígrafe que abre esse capítulo para considerarmos como potência o “lirismo dos loucos”, “o lirismo dos bêbados” e o “lirismo dos clowns de Shakespeare”, ou seja, as várias possibilidades de se utilizar a língua. Com isso,

valoram-se os vários contextos imediatos carregados de evoluções ininterruptas que se materializam na interação verbal social dos sujeitos inseridos em uma totalidade histórica, que determinam que a “[...] estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social” (BAKHTIN/VOLOCHONÍVOV, 2014, p. 132).

Articulada a noção de linguagem, apresentamos a seguir a noção de texto, a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Consideramos importante apresentar a base conceitual que norteia essa noção, pois o próprio conceito de texto vincula-se as concepções que se têm de linguagem, leitura e sujeito.

2.2 NOÇÃO DE TEXTO

A base conceitual que fundamenta a noção de texto adotada em nosso trabalho é defendida e caracterizada em *Estética da criação verbal*, especificamente em *O problema do texto*, em que Bakhtin (1992) analisa como o texto é entendido nas áreas da linguística e da filologia, apresentando argumentos contrários a essas duas áreas que limitam a noção de texto dentro de uma abordagem reducionista. Por isso, o filósofo da linguagem faz uma tentativa de compreender a noção de texto por um viés filosófico.³

Desse modo, o filósofo da linguagem destaca que o texto é:

[...] dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, linguística, ciência da literatura, do conhecimento, etc. Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos na natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores (BAKHTIN, 1992, p. 341).

Bakhtin (1922), ao entender o texto como dado primário (a realidade), convoca-nos a pensar que o texto é o ponto de partida para entendermos todas as dimensões dos acontecimentos que perpassam no mundo e na vida dos seres humanos. Logo, adverte que “[...] onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1992, p. 329). Sendo assim, o texto torna-se um fator essencial para compreendermos o contexto social a qual nós seres humanos

³ Esse entendimento é compreendido no próprio título da edição original: *O problema do texto nas áreas da linguística, da filologia, das ciências humanas. Tentativa de uma análise filosófica.*

fazemos parte, ou seja, é por meio do texto que temos o privilégio de estudar o ser humano e a sua relação com a linguagem.

Entendemos, nesse sentido, que o texto é carregado por marcas pessoais de todos os indivíduos, onde as pessoas manifestam suas diversas formas de conceber o mundo e as suas relações com a dinâmica da vida em sociedade. Por isso, passamos a conceber o texto como ponto de partida para a compreensão da sociedade.

Diante disso, o texto torna-se uma ação de diálogo entre indivíduos e possíveis acontecimentos que constitui o mundo e, por isso, possui finalidades, tais como interesses, intenções e respostas. Essas finalidades visam atingir um diálogo entre os interlocutores e demais pessoas que participam dos diversos acontecimentos da vida cotidiana. Essa relação só é garantida mediante a existência do texto. Nesse sentido, o texto passa a ser entendido, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, como enunciado, pois, para o autor, dois fatores determinam o texto como enunciado, que é exemplificado por Bakhtin (1992, p. 330) como:

[...] dois fatores determinam um texto e o torna um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Interrelação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto. Uma divergência entre os dois fatores pode ser muito significativa.

Desse modo, compreender o texto como enunciado é afirmar que ele se constitui na dimensão bakhtiniana de linguagem por intermédio dos elementos sociais que compõem a sociedade, nessa perspectiva, é dizer que o enunciado é determinado por sujeitos que integram o tecido social. Por isso, os sujeitos estabelecem uma intenção ao elaborarem os enunciados, ou seja, toda essa intencionalidade é determinada por um autor e por um destinatário. Sendo assim, todas essas características que definem o texto como enunciado não é limitado e nem reduzido aos estudos da linguística e da filologia, a qual Bakhtin destacou na versão da obra *Estética da criação verbal* de 1992.

É importante destacar que Bakhtin (1992) não desconsiderava as dimensões da linguística e da filologia sobre o estudo do texto, mas partia de críticas por entender que essas orientações compreendiam, de forma reducionista e por tantas vezes equivocadas, a dimensão sobre o estudo dos textos. Sua posição e direção em relação ao texto (enunciado) são compreendidas como parte constitutiva do contexto

social. Desse modo, passamos a entender que o texto (enunciado) não deve ser entendido apenas por elementos linguísticos: ora como frases, ora como orações, ora como sílabas que constituem também a dimensão de um enunciado. É necessário ser contemplado por toda uma situação social como parte integrante e significativa do enunciado (texto).

A situação social como parte integrante do enunciado é destacada por Brait (2016), ao mencionar que o termo *enunciado concreto* de autoria de Bakhtin (1992), é pertencente a um contexto e a uma cultura. Seguindo essa perspectiva de orientação, consideramos o que dá vida ao *enunciado concreto* é a participação dos sujeitos inseridos em um contexto de repleto diálogo. Desse modo, a autora destaca que texto é:

[...] como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. É justamente essa dimensão complexa de texto que impede seu enfiamento unicamente pela perspectiva linguística, embora essa não possa ser descartada. Talvez seja também essa a razão pela qual, em diferentes momentos, tanto Bakhtin quanto os demais participantes do Círculo suspeitem do termo texto, substituindo-o por enunciado/enunciação (BRAIT, 2016, p. 16).

Nesse sentido, compreendendo o texto como *enunciado concreto*, entendemos que nesse momento passa ser uma dimensão bem mais complexa o uso desse termo, situação destacada por Bakhtin (1992) e pelo seu Círculo. Desse modo, quando o *enunciado concreto* passa a ser entendido como parte constitutiva do mundo social, ele é apresentado para todos nós como um ponto de vista histórico, cultural e social. Sendo assim, Brait (2016) pontua a partir da perspectiva dialógica de linguagem bakhtiniana, que o *enunciado concreto* ganha vida na relação de “[...] existência e consciência, realiza-se, no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores, em conjunção com discursos situados histórica, cultural e socialmente” (BRAIT, 2016, p. 16).

Fica evidente que o *enunciado concreto* é realizado por sujeitos que assumem um constante diálogo na cadeia discursiva de linguagem e, que, portanto, todo *enunciado concreto* é materializado por dois interlocutores ou mais no processo de comunicação. Portanto, Brait (2016) destaca a partir das contribuições de Bakhtin, que o *enunciado concreto* deve ser vislumbrado por elementos que garantem a sua

existência e sua realização na cadeia discursiva de linguagem. Dentre eles, a autora, destaca:

- (a) a carga de valores, a posição diante do mundo por ele representada, tecida pelos discursos sociais, culturais que o atravessam, que dele emanam e que o configuram como arena discursiva;
- (b) a autoria deve ser entendida como individual ou coletiva, independentemente de a assinatura estar explícita ou não, pois decorrer da posição enunciativa e discursiva que dá voz ao texto e nele se concretiza e se realiza;
- (c) o destinatário, que participa ativamente da construção dos sentidos, a cada encontro em que ocupa os espaços pelo texto para respostas e diálogos;
- (d) as relações dialógicas, que não estão prontas e finalizadas em cada texto, mas que são necessariamente recuperadas e/ou estabelecidas a partir do encontro entre o texto/enunciado e seus interlocutores, em diferentes situações, contextos históricos, culturais e discursivos (BRAIT, 2016, p. 17).

Entendemos que essa noção de *enunciado concreto* na perspectiva dialógica de linguagem, compreende que o enunciado (o texto) possui uma relação recíproca com diversos fatores da vida humana. Por isso, o *enunciado concreto* só pode ser apreendido se não for analisado dissociado da vida. Logo,

[...] no universo da dialogicidade, caracterizando-se pelo movimento de discursos sociais, culturais, éticos, estéticos que, para serem mobilizados, dependem da existência do texto enquanto evento, enquanto acontecimento, necessariamente protagonizado por sujeitos situados histórica e socialmente (BRAIT, 2016, p. 17).

Nesse sentido, podemos dizer que o *enunciado concreto (o texto)* só ganha realização no âmbito social, porque, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 113), “[...] a enunciação é de natureza social”. Desse modo, o enunciado (o texto) torna-se de natureza social mediante a realização da *dialogicidade* com outros enunciados e outros sujeitos. Desse modo, Bakhtin (1992, p. 293-294) pontua que,

[...] são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado – desde a breve réplica, até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro.

Logo, segundo a citação do autor, o *enunciado concreto* é gerado por outros conjuntos de enunciados que compõem os discursos dos *sujeitos falantes*. Sendo

assim, trata-se de um encontro com as diversas consciências que integram o “grande diálogo”. Por isso, Brait (2016, p. 19) em seu estudo corrobora que

[...] a ideia de enunciado concreto, ajuda a implicar mais de um texto na produção de sentidos. E ajuda a entender a ideia fundamental, para a perspectiva dialógica, de que existem, sempre, ao menos duas consciências em jogo, em disputa, em interação que pode ser harmoniosa, mas que, em geral, para produzir conhecimento se realiza com embate dialógico.

O enunciado entendido por essa perspectiva dialógica implica pensar que o texto é sempre produzido pelo encontro de duas consciências. Portanto, o leitor, ao ler um texto ou produzir um texto, está em constante diálogo com seus pares. Nesse sentido,

[...] leitor/texto/interlocutores implica não a estrutura de perguntas e respostas, mas o dialogismo no sentido de linguagem em uso e seu constitutivo movimento de tensão entre identidade/alteridade, eu/outro, dado/criado, elementos necessariamente envolvidos na comunicação, na produção de conhecimentos, na produção de sentidos (BRAIT, 2016, p. 20).

Fica visível, nessa citação que, ao compreendermos que os textos das atividades de leitura presentes em cadernos escolares de crianças que estavam dos três primeiros anos do ensino fundamental analisados neste estudo, precisam ser compreendido como *enunciados concretos*, ou seja, como textos constituídos de valores sociais, históricos e culturais, passará de estruturas linguísticas abstratas e desvinculadas do contexto social. Assim, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 108) afirmam em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo 5, intitulado *Língua, Fala e Enunciação*, que:

A forma linguística somente constitui um elemento abstratamente isolado do todo dinâmico da fala, da enunciação. Bem entendido, essa abstração revela-se legítima quando serve a determinados objetivos linguísticos. Entretanto, o objetivismo abstrato dota a forma linguística de uma substância própria, torna-a um elemento realmente isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente. Isso é perfeitamente compreensível já que se nega ao sistema, como um todo, o direito ao desenvolvimento histórico. A enunciação como um todo não existe para a linguística. Conseqüentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história.

Quando o texto (enunciado) é isolado da dimensão histórica, ele se configura em um conjunto de formas linguísticas que passa a não responder a outros enunciados, ou seja, ele constitui-se como *unidade da língua* e não como enunciado, unidade da comunicação discursiva.

Desse modo, ao pensarmos no nosso objetivo de estudo, que é analisar as atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças que estavam nos três primeiros anos do ensino fundamental, cabe perguntar: os textos que compõem as atividades de leitura são concebidos pelos discentes e docentes como *enunciados concretos* ou *unidades da língua* (oração)?

2.3 NOÇÃO DE SUJEITO

Porque, segundo Bakhtin, Doistoiévski não cria escravos mudos (como o faz Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele (PAULO BEZERRA, 2015, p. 10).

Neste item, tomamos os enunciados do professor Paulo Bezerra, em seu prefácio *Uma obra à prova do tempo*, materializada na 5ª edição de *Problemas da poética* de Doistoiévski para abrir esse diálogo. Cabe salientar que o referido professor traduziu, diretamente do russo para o português, a obra de Bakhtin (2015) que nos convoca a pensar um sujeito que é povoado por discursos e que tem uma participação ativa nas decisões do mundo. Percebemos, pelo enunciado do professor, que Bakhtin (2015), ao analisar os romances do escritor Doistoiévski, adverte para um sujeito (um personagem) que é capaz de interferir nas decisões e nas escolhas do seu próprio criador (autor), ora discordando dos seus posicionamentos, ora estabelecendo um diálogo de igual para igual.

Nesse sentido, percebemos que, na concepção dialógica de linguagem, podemos pontuar que o sujeito se constitui na sua relação com os outros. Por isso, é impossível não pensar que as atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças na alfabetização não esteja atrelada a uma visão de ser humano, ou seja, a uma noção de sujeito. Desse modo, é essencial pontuarmos o que estamos compreendendo na perspectiva bakhtiniana de linguagem, sobre o que é o sujeito.

Percebemos a partir do estudo de Costa (2013), que a autora em contato com a obra *Problemas da Poética* de Doistoiévski, de Mikahail Bakhtin, ao estudar *a escrita para o outro na alfabetização*, em sua pesquisa de doutorado, revela para nós, que os estudos de Bakhtin em relação aos romances de Dostoiévski, acabam inaugurando uma nova concepção de sujeito. Sendo assim, a pesquisadora pontua também que essa concepção de sujeito não é “[...] simplesmente uma ‘marionete’

nas mãos do autor” (COSTA, 2013, p. 90). Por isso, Bakhtin destaca em sua obra que essa noção de sujeito é “[...] uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução do herói” (BAKHTIN, 2015, p. 71).

Por isso, por intermédio dos estudos citados aqui, compreendemos que esse sujeito, faz parte do diálogo juntamente com o seu criador (autor). Ou seja, nas tomadas de decisões dos acontecimentos da vida cotidiana. Sendo assim, Costa (2013, p. 91) afirma que é “[...] um sujeito que não é um mero ‘objeto’ nas mãos do autor, ao contrário, responde a todo tempo no contexto do ‘grande diálogo’ travado na obra”. Isso nos convoca a pensar que esse sujeito de acordo com Costa (2013) é um sujeito da palavra, é alguém que a todo o momento tem tomada de posições perante o mundo, ou seja, um sujeito em constante diálogo com seus pares.

Desse modo, passamos a entender a partir de Bakhtin (2015), que o sujeito em Dostoiévski possui liberdade, autonomia de decisões, escolhas, e uma independência do autor, ou seja, do seu próprio criador. Por isso, no que diz respeito às atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças que estavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, concordamos com Costa (2013, p. 92), que quando a autora afirma que “[...] Bakhtin se contrapõe a uma perspectiva que toma o homem como mero objeto de análise, que trata como ser mudo”. Diante disso, consideramos que as atividades de leitura de textos devem compreender o ser humano, o sujeito, como produtor de sentidos que participa dos acontecimentos da vida, e não sujeitos reprodutores e decodificadores de informações dos autores dos textos.

Compreendemos, pelo contato com a obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, e com a pesquisa de Costa (2013), uma concepção de sujeito não desvinculada de uma realidade social, pois este participa dos diversos acontecimentos do mundo e que interroga de maneira dialógica com seus pares. Nesse sentido, constitui-se como um sujeito ativo e responsivo. Por isso, o sujeito é um ser pleno na realização do diálogo com o outro. Sendo assim,

[...] na ideia de Dostoiévski, o herói é o agente do discurso autêntico, e não um objeto mudo do discurso do autor. A ideia do autor sobre o herói é a ideia sobre o discurso. Por isso até o discurso do autor sobre o herói é o discurso sobre o discurso. Está orientado para o herói como para a palavra,

daí, dialogicamente orientado para ele. Através de toda a construção do seu romance, o autor não fala do herói, mas com o herói (BAKHTIN, 2015, p. 72).

Portanto, consideramos de extrema importância debater a concepção de sujeito, como um ser dotado de linguagem que se posiciona a frente de uma relação de posicionamentos com um interlocutor que também é inserido no diálogo. Nesse sentido, notamos que o sujeito em Doistoiévski é um ser humano que constrói o seu repertório dialógico sempre na companhia com o outro, sendo essa construção materializada pela realização de discursos, ora conflitantes, ora harmoniosos. Notamos, a partir dessa nova dimensão de sujeito, um ser que é considerado autônomo, ativo e responsivo. Por isso, acreditamos que essa noção tem que ser esclarecida, até porque, devemos interrogar as próprias atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças, bem como a concepção de sujeito que elas subjazem.

Até o momento, abordamos à noção de linguagem, texto e sujeito que defendemos ser importantes para fundamentar as análises das atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dando continuidade às questões formuladas, tomaremos como ponto de discussão a noção de leitura na perspectiva bakhtiniana de linguagem e a contribuição do seu Círculo para o nosso objeto de estudo.

2.4 NOÇÃO DE LEITURA

Considerando o objetivo proposto neste estudo que foi analisar atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças que estavam nos três primeiros anos do ensino fundamental, uma pergunta precisa ser feita: O que é leitura? Para responder a essa pergunta de forma dialógica, é preciso recorrer ao Círculo dos estudiosos bakhtinianos que compreendem a leitura como produção de sentidos.

Nessa perspectiva, a leitura não é somente o reconhecimento de palavras no texto e muito menos a decodificação de seus signos linguísticos. Segundo Petroni e Oliveira (2010), podemos compreender que o ato de leitura é uma prática social, ou seja, uma prática vivida por seres humanos que integram uma sociedade. Dessa maneira,

se configura como uma prática social, porque envolve sujeitos que, a todo o momento, produzem diversos sentidos.

Desse modo, entender a leitura como produção de sentidos nos leva a concordar com os enunciados de Geraldi (2001, p. 91) quando diz “[...] que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Nesse contexto, “[...] o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, apud GERALDI, 2001, p. 91).

Geraldi (2001), ao considerar a leitura como um processo dialógico, afirma ser ela uma prática discursiva, ou seja, envolve um processo complexo que é a produção de sentidos. Para ele, essa realização requer dos leitores a compreensão de que a leitura é um momento de diálogo constante entre leitor-autor-texto. Essa perspectiva se distancia de uma noção de leitura como apenas a busca por informações no corpo do texto ou o reconhecimento de elementos linguísticos. Em relação às maneiras como a leitura é compreendida, Geraldi (2001) também destaca que mediante a percepção que temos sobre o que é leitura, temos diante de nós a dimensão de como nos colocamos perante os textos.

Geraldi (2001) salienta para possíveis leituras: a leitura (*busca de informações*); a leitura (*estudo do texto*); a leitura do texto (*pretexto*) e a leitura (*fruição do texto*). Para o autor, a leitura pensada como forma de *busca de informações* implica um leitor que vai ao texto com perguntas que precisam de respostas para aprofundar seu próprio posicionamento ou contrariar posicionamentos alheios. Nessa busca, completa Geraldi, há um querer saber mais sobre algum tema para compreendê-lo de diferentes ângulos.

Geraldi (2001, p. 96), ao destacar a leitura do *texto como pretexto*, adverte que “[...] dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor”. Interessante observar que o autor destaca que há vários pretextos para o trabalho com a leitura nas salas de aula. Esse movimento requer que pensemos que se a leitura não for entendida enquanto uma produção de sentidos, ou seja, uma prática social e dialógica entre leitor-texto-autor, ela

continuará sendo concebida como um mero procedimento de decodificação para cumprir tarefas escolares. Por isso, passamos a concordar com Geraldi (2001, p.97), quando destaca que é preciso “[...] retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras”.

A leitura fruição é entendida como “[...] o ler por ler, gratuitamente. E gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado” (GERALDI, 2001, p. 98). Essa leitura apresenta-se como diferenciada das demais noções de leitura mediante o texto, pois busca “[...] recuperar na escola e trazer para dentro dela o que se dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura” (GERALDI, 2001, p. 98).

Ao destacarmos essas noções de leitura, em diálogo com Geraldi (2001), as escolas estão em sintonia constante com as concepções, aqui explicitadas, pois o texto precisa fazer sentido para o aluno e ajudá-lo a compreender criticamente a sociedade a qual está vinculado. Por isso, Silva e Zilberman (1999, p. 115) também nos alertam que uma pedagogia da leitura não “[...] tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também, e principalmente, do projeto – político e teórico – que a fundamenta”.

De acordo com os autores, a concepção de leitura vai depender do trabalho com os textos em sala de aula. Essa postura nos ajuda a refletir sobre os diversos gêneros textuais que podem se fazer presentes nas salas de aula, mas também a postura metodológica adotada pelos professores. Mediante esses posicionamentos, encontramos pistas de concepções que os autores entendem por leitura, esperando que os profissionais da Educação coloquem “[...] em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender os sentidos dos textos, no máximo que esse leitor se mostre crítico ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem” (SILVA; ZILBERMAN, 1999, p. 115). Portanto, a defesa dos autores por uma pedagogia da leitura é dificilmente contemplada por uma decodificação do código linguístico. Por isso, partem de uma posição em relação à noção de leitura como:

[...] a transformação do leitor e, através deste, da sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura dos textos. Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelos textos num sistema comunicacional, social e político (SILVA; ZILBERMAN, 1999, p. 115).

Desse modo, passamos a compreender que o processo de ensino-aprendizagem da leitura, mediante o trabalho com textos, requer uma noção de conhecimento das condições de produção, pois, na perspectiva dialógica de linguagem, o essencial não é saber decodificar o código linguístico, mas perceber que os sujeitos produzem sentidos em uma relação de constante diálogo entre leitor-texto-autor.

Explicitadas as concepções de linguagem, texto, sujeito e leitura que sustenta essa dissertação de mestrado, passemos para o próximo capítulo, que trata dos procedimentos teórico-metodológicos adotados para a realização do estudo, ou seja, os procedimentos de seleção dos cadernos escolares e a maneira como eles se constituem como fontes documentais.

3 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO PELA VIA DA PESQUISA DOCUMENTAL

Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (LE GOFF, 2003, p. 531).

Tendo em vista que os objetivos deste estudo consistiram em investigar atividades de leitura de textos mais recorrentes em cadernos escolares de crianças na alfabetização, no período de 2000 a 2016, no Espírito Santo, seguimos a orientação metodológica qualitativa com base na pesquisa documental para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa requer um diálogo constante entre o pesquisador e os sujeitos. Desse modo, entendemos que o sujeito só pode ser compreendido em seus contextos históricos, sociais e culturais. Assim, a pesquisa documental, tendo como objeto de estudo os cadernos escolares de crianças no período de 2000 a 2016, possibilitaram acesso do pesquisador a diversos sujeitos que vivenciaram a escola e os processos de ensino da leitura nesse tempo passado.

Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica, no entanto a diferença entre elas está nas fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica explora fontes já tratadas, a documental dialoga com aquelas que ainda não passaram por nenhum tipo de tratamento científico. Para os autores, a fonte de coleta de dados da pesquisa documental:

[...] está restrita a documentos, escritos ou não. Além, de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74-75).

Segundo Gil (2002, p. 47), as fontes da pesquisa documental são diversificadas e podem estar dispersas, o que exige que o pesquisador “[...] considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definida”. Portanto, cabe aos pesquisadores atentar para os mais variados

documentos que podem contribuir para uma análise científica mais elaborada a respeito do problema estudado.

Seguindo essa linha e considerando a especificidade do objetivo desta pesquisa, os cadernos escolares foram tomados como fontes documentais, justamente por entendermos que eles registram as atividades de leitura de textos que indiciam práticas de ensino da leitura que eram priorizadas em escolas de diversos municípios do estado. Nesse sentido, entendemos os cadernos como suportes de discursos sobre o ensino da leitura e sobre a formação do leitor na alfabetização. Assim, os cadernos foram tomados como fonte e objeto de estudo.

É importante deixar claro que partimos do princípio de que os cadernos escolares são documentos permeados por marcas dos seres humanos inseridos em uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, tomamos de empréstimo as reflexões de Le Goff (2003, p. 531) que pondera que [...] “há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. Para o referido autor, o

[...] documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 535-536).

Ainda, segundo Le Goff (2003, p. 537-538), é importante considerar que o

[...] documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também de épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento.

Nessa perspectiva, levamos também em consideração as colocações de Antonio Viñao (2008, p. 16), que pontua que os cadernos são

[...] a realidade material da escola e do que nela se faz. Além disso, proporcionam ocasionalmente pistas sobre os manuais efetivamente utilizados na sala de aula e seu uso tanto pelo professor como pelos alunos.

Mesmo assim, entendemos que não se pode desconsiderar, seguindo o autor, que os cadernos nem tudo revelam ao pesquisador, pois como documento dos registros produzidos em sala de aula nada dizem sobre as intervenções orais e gestuais dos professores regentes. No entanto, devemos destacar que nosso objetivo na pesquisa não foi de nos adentrarmos nas práticas de leitura cotidianas que se efetivaram nas salas de aula de diferentes municípios do Espírito Santo, mas de fazer uso dos cadernos para identificar tipos de atividade de leitura de textos que tem sido priorizados na alfabetização de crianças. Não podemos desconsiderar que as atividades de leitura registradas nos cadernos escolares indiciam modos de trabalhar a leitura de textos que, por sua vez, mostram algumas prioridades conferidas ao ensino da leitura.

Assim, tomando por base as reflexões de Viñao (2008), consideramos que os cadernos não revelam tudo sobre como são trabalhados os conteúdos escolares nem as intervenções em sala de aula dos professores para sanar dúvidas dos alunos. Sobre isso, Viñao (2008) alerta:

[...] também não informam sobre o que os demais alunos fazem ao mesmo tempo em que o aluno escreve, desenha ou faz contas em seu caderno ou sobre o que o professor faz, em especial quando se desloca entre as mesas vendo e controlando o que os alunos estão fazendo, dando tarefas ou deveres a algum deles, resolvendo dúvidas, intervindo em alguma conversação ou iniciando – a, fazendo indicações corretoras sobre o andamento etc., ou seja, combinando o ensino individual com o simultâneo a toda a turma ou a diferentes grupos delas (VIÑAO, 2008, p. 26).

É oportuno dizer que consideramos o alerta do referido autor e reconhecemos também os limites dos cadernos escolares para pesquisas. Porém, não desconsideramos, como apontado por Gvirtz e Larrondo (2008), que os cadernos não são neutros das ações dos sujeitos, e, desse modo, quando os tomamos como fonte documental produzida por sujeitos (alunos e professores), encontramos neles efeitos de produções discursivas que evidenciam indícios de práticas que se constituíram por meio das ações desses sujeitos nos contextos escolares, revelando formas e modos de conceber o ensino da leitura e da formação do leitor na alfabetização. Nessa direção, essas autoras nos permitem reconhecer que os cadernos podem revelar “[...] um bloco macrossocial que pode ser uma ideologia, uma política educativa, uma corrente pedagógica etc. – ou seja, fatos externos ao caderno” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 38).

Partindo desses posicionamentos, reconhecemos os cadernos como documentos portadores de discursos em que se mostram relações com outros discursos que circulam por meio do corpo de teorias sobre a leitura e seu ensino, cabendo aos pesquisadores dialogarem com as fontes. Nesse sentido, interrogamos os cadernos sobre os discursos ao ensino da leitura que vêm se apresentando nas escolas e orientando a proposição de atividades de leitura de textos na alfabetização. Vale pontuar que sobre a postura do pesquisador diante dos documentos que se constituem em objeto de pesquisa, Antonio Viñao (2005, p. 14), defende que os “[...] objetos falam a quem souber perguntar”.

Portanto, assumimos a posição de que os cadernos só responderiam se soubéssemos interrogá-los. Foi com essa orientação que interrogamos os cadernos, inquirindo-os sobre o que eles mostravam de atividades de leitura com os textos assumidas recorrentemente na alfabetização para o ensino da leitura.

Ao assumirmos essas posições, encontramos também nos pressupostos bakhtinianos respaldo metodológico, uma vez que Bakhtin (1992, p. 334) destaca que “[...] As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade” (BAKHTIN, 1992, p. 334). A pesquisa nas ciências humanas ressalta o sujeito da compreensão, e da linguagem, um sujeito que interage e dialoga. Foram com esses direcionamentos que nos lançamos sobre o corpus analítico, que passaremos a detalhar na próxima parte deste relatório.

3.1 CORPUS ANALÍTICO

O *corpus* analítico desta pesquisa compreende um conjunto de cadernos de alunos/alunas que cursaram os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Mediante esse conjunto de cadernos, foi necessário estabelecermos critérios de organização e seleção, para a realização de nossa pesquisa. Mas, antes de descrevermos o processo de organização do *corpus*, é importante esclarecer como foi possível obtermos os cadernos escolares.

Para conseguirmos constituir o *corpus* analítico desta pesquisa, a primeira iniciativa foi buscar possíveis diálogos com amigos e amigas que estudaram ou que

trabalharam no período de 2000 a 2016 em escolas no Espírito Santo a fim de verificar se elas teriam ou poderiam nos indicar quem poderia ter guardado cadernos escolares. A conversa iniciava sempre com a apresentação do nosso objeto de investigação. Infelizmente, a resposta era sempre que seus pais não tinham o costume de guardar cadernos. Por isso, diante de tantas negativas de acesso a cadernos escolares, tivemos que buscar outras possibilidades. Nesse sentido, elaboramos um texto informativo sobre o nosso estudo e divulgamos em redes sociais (Facebook, e-mail e WhatsApp) para que um maior quantitativo de pessoas pudesse conhecer a nossa proposta de pesquisa e se sensibilizar em nos indicar as vias para acesso a cadernos escolares de crianças na alfabetização.

No informativo, descrevemos o tema do nosso estudo, os objetivos, o recorte temporal (2000 até 2016) e indicamos o nosso telefone de contato. Essa via se mostrou bem mais profícua, pois vários sujeitos passaram a responder ao informativo, relatando que tinham em seus arquivos pessoais cadernos escolares. Vale destacar ainda que continuamos a receber também muitas devolutivas de pessoas que diziam não ter o costume de guardar cadernos utilizados.

Via as mídias sociais, interagíamos com os respondentes e agendávamos encontros para as buscas dos cadernos. Nesse processo, mensagens via o *WhatsApp* foram mais exitosas, uma vez que proporcionavam o agendamento de encontros com maior celeridade. Nesses encontros com os responsáveis pela guarda dos cadernos, aproveitávamos para dialogar mais uma vez a respeito da proposta da pesquisa, mas sempre escutávamos de alguns sujeitos, o quanto era difícil “achar” cadernos escolares. Os sujeitos dos encontros já tinham concluído o processo de escolarização da educação básica. Já outros sujeitos que ajudaram a constituir o nosso *corpus* documental, eram pais que tinham o costume em preservar os cadernos dos filhos. Eles relatavam que guardavam os cadernos para recordarem as infâncias de seus filhos.

Outros sujeitos que colaboraram com a pesquisa fornecendo os cadernos foram professoras que atuam ou atuaram na Educação Básica. Essas professoras nos possibilitaram dos seus acervos pessoais alguns cadernos de seus ex-alunos, e também cadernos de planejamento de suas atividades que eram realizadas em sala

de aula. No entanto, obtivemos também cadernos de alunos do acervo do Nepales (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo).

Mediante todo esse movimento de buscas, foi possível localizarmos e termos acesso a um número total de 56 cadernos. Após reunirmos todos os cadernos, iniciamos o processo de organização do acervo constituído, procedendo, em um primeiro momento, a separação e quantificação por anos e procedências de suas origens. A Tabela 1 mostra o quantitativo dos cadernos que conseguimos levantar.

Tabela 1 - Mapeamento dos cadernos que serão utilizados como fonte de pesquisa

ANO	QUANTIDADE	MUNICÍPIOS MAPEADOS
2000	01	Santa Maria de Jetibá
2001	00	---
2002	05	Cachoeiro de Itapemirim e Santa Maria de Jetibá
2003	03	Santa Maria de Jetibá
2004	02	Santa Maria de Jetibá
2005	01	Linhares
2006	03	Linhares
2007	07	Mimoso do Sul, Serra e Aracruz
2008	05	Aracruz
2009	15	Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Aracruz, Vila Velha, Linhares e Vitória
2010	06	São Roque do Canaã, Vitória, Linhares e Montanha
2011	04	Serra e São Roque do Canaã

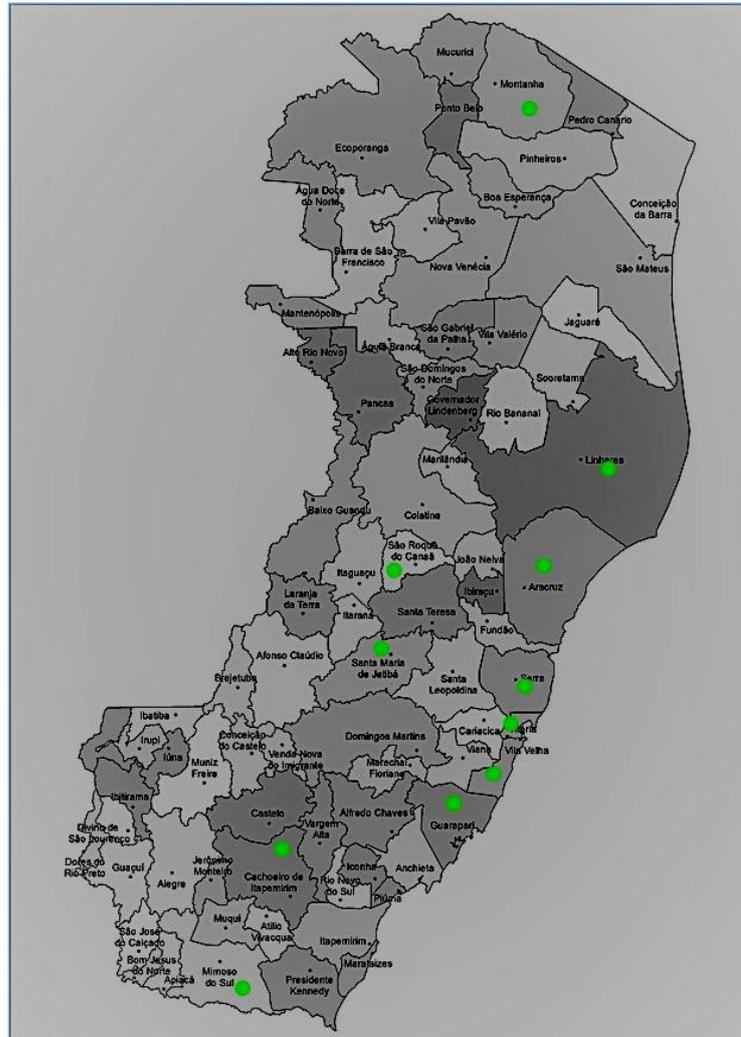
2012	00	---
2013	00	---
2014	00	---
2015	01	Serra
2016	03	Santa Maria de Jetibá, Serra
TOTAL DE CADERNOS	56	

Fonte: Acervo da pesquisa.

O processo para a organização e análise do *corpus* foi iniciado mediante uma leitura de todo o material, buscando explorá-lo para análise. Realizamos uma primeira leitura, sem o compromisso de compor anotações, mas com o simples propósito de ganhar certa familiaridade com a materialidade física desse suporte textual e com a sua organização interna. Sendo assim, essa primeira leitura permitiu o contato com formas de organização dos cadernos e com tipos de atividades de leitura de textos mais recorrentes, o que posteriormente contribuiu para a construção de categorias analíticas.

Analisando o material disponível em mãos, pudemos localizar geograficamente as procedências dos cadernos, conforme apresentado na Tabela 1. Para melhor ilustrar, identificamos, no mapa do Espírito Santo, os 11 municípios dos quais conseguimos cadernos para a pesquisa: Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Guarapari, Linhares, Mimoso do Sul, Montanha, Santa Maria de Jetibá, São Roque do Canaã, Serra, Vila Velha e Vitória. São municípios de várias regiões do estado. Não estabelecemos nenhum tipo de recorte que pudesse isolar municípios, pois o que estávamos interessados era, independente de qual município, identificar que tipos de atividades de leitura se mostravam mais recorrentes na alfabetização de crianças. Desse modo, o objetivo da pesquisa não envolveu a pretensão de analisar atividades de leitura de textos de uma escola ou de uma região específica.

Figura 1 - Mapa demonstrativo dos municípios onde coletamos os cadernos escolares da pesquisa



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Após localizarmos as procedências dos cadernos, estabelecemos alguns critérios para iniciarmos o estudo do corpus documental: separamos os cadernos de cada município por ano letivo e ano de escolarização.

Essa forma de organização foi importante para que soubéssemos não apenas as origens do nosso *corpus* documental, mas também para que identificássemos algumas características comuns que se apresentavam nos cadernos e que nos indicavam similaridades na forma de organização desse suporte de registro de

atividades escolares. Foi possível notar, por exemplo, que o ano letivo e também o ano de escolarização e o nome da escola tem sido recorrentes nas capas e na primeira página dos cadernos. Outro aspecto que se evidenciou no corpus documental como característica da organização do registro de atividades nos cadernos foi o cabeçalho que iniciava as atividades do dia. Os cabeçalhos sempre continham o nome da escola e a data. Por questão ética, não mencionaremos o nome da escola e nem de alunos (autores) dos cadernos. Utilizamos nomes fictícios para identificá-los. Para isso, foi necessário inicialmente elaborarmos para cada caderno uma ficha individual⁴, conforme exemplifica o quadro que se segue:

Quadro 4 – Identificação dos cadernos

Imagem do caderno		
	Ano letivo	2010
	Série/ano	1º ano
	Município	São Roque do Canaã
	Estado	Espírito Santo

Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

A organização dos cadernos coletados permitiu ao pesquisador conviver com uma rica fonte de dados, apresentando, a ele, o desafio de compor escolhas. Tais escolhas tiveram como ponto de apoio a busca pelas fontes que respondiam de maneira mais objetiva aos objetivos traçados pela investigação. Isso nos leva a crer que a seleção documental envolve uma ação intencional a ser direcionada pelo

⁴ Essa ficha individual foi elaborada com adaptações, tomando como referência a ficha de identificação dos cadernos escolares pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares (HISALES). Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/pdf/cadernos_criancas.pdf. Acesso em: 09/01/2018.

pesquisador. Diante dessa premissa, dos 56 cadernos filtramos 39 cadernos pertencentes aos sujeitos discentes e os 17 aos sujeitos docentes.

Eliminamos, já neste primeiro momento, os de autoria dos professores, porque optamos por centrar nossa análise em atividades de leitura de textos que estivessem registradas nos cadernos de alunos, uma vez que entendíamos que, por terem sido registradas nos cadernos das crianças, elas se colocavam como exercícios que foram efetivamente realizados na escola pelas crianças que estavam cursando a alfabetização. O descarte dos cadernos de planejamento de professores, nesse sentido, foi devido entendermos que nem tudo que poderia estar registrado como atividade de leitura de textos poderia ter sido realizada com as crianças na escola e nosso interesse maior na pesquisa foi analisar atividades de leitura de textos mais recorrentes e que tivessem sido vivenciadas na escola pelas crianças. Ao assumirmos essa opção, obtivemos o panorama mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos cadernos escolares

Ano de escolarização	Cadernos
1º ano	21
2º ano	5
3º ano	1
4º ano	1
5º ano	7
Jardim II	4
TOTAL	39

Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Considerando que o objetivo da pesquisa foi analisar atividades de leitura de textos presentes em cadernos escolares de crianças que estavam na alfabetização e como isso envolvia os três primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminamos os cadernos dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental e, também, do Jardim

II para a nossa análise. Assim, ao procedermos a esses recortes, o corpus documental ficou restrito a 28 cadernos, conforme se mostra na tabela abaixo:

Tabela 3 - Distribuição dos cadernos escolares, por ano de escolarização/município/ano letivo

Ano de escolarização	Cadernos	Anos letivos	Municípios
1º ano	21	2000 (1); 2002 (2); 2007 (3); 2008, (2); 2009 (6); 2010 (5); 2011 (2).	Aracruz (2); Cachoeiro de Itapemirim (2); Guarapari (1); Linhares (4); Mimoso do Sul (2); Montanha (1); São Roque do Canaã (2); Santa Maria de Jetibá (2); Serra (2); Vila Velha (1) e Vitória (2).
2º ano	5	2002 (1); 2007 (1); 2009 (1); 2016 (2).	Aracruz (1); Cachoeiro de Itapemirim (2) e Santa Maria de Jetibá (2).
3º ano	2	2004 (1)	Santa Maria de Jetibá (1).
TOTAL	28		

Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Considerando o objetivo da pesquisa e diante da quantidade de cadernos escolares e pela eleição teórica-metodológica adotada para a investigação, notamos, no decorrer do processo de análise do *corpus* documental, que seria necessário centrar atenção pontualmente nas atividades diretamente relacionadas a leitura de textos de

diferentes gêneros. Essa situação convocou o pesquisador a compor uma atenção mais apurada sobre todos os 28 cadernos, uma vez que foi preciso percorrer cada página dos cadernos para identificar textos e atividades a eles relacionadas e que indiciavam que o aluno deveria ler o texto para responder a atividade. Desse modo, tivemos que ler, revisar e analisar atividade por atividade que envolvia a leitura de textos de diferentes gêneros.

Em razão desse entendimento, coube-nos refletir sobre o material coletado, voltando o nosso olhar somente para os cadernos escolares dos três primeiros anos do ensino fundamental que foram produzidos de 2000 a 2016 por crianças que cursavam a alfabetização em diferentes municípios do Espírito Santo.

Vale destacar, mais uma vez, que os anos de 2000 foi uma década, de acordo com Gontijo (2014), em que foram realizados vários programas de formação de professores alfabetizadores pelo MEC para subsidiar a política nacional de melhoria de índices de alfabetização no Brasil. Conforme pontua a referida autora, os programas tiveram por objetivo intervir nas práticas alfabetizadoras para promover melhoria no aprendizado da leitura e da escrita.

Gontijo (2014) destaca os seguintes programas: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Parâmetros e Ação, Pró-Letramento e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. A autora salienta, em seu estudo intitulado “Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais”, que esses programas tiveram como suporte teórico o construtivismo no campo da alfabetização e, a partir da implementação do Pró-Letramento, a perspectiva do letramento passou a ser incorporada pelas políticas de formação de professores.

Desse modo, considerando essas políticas de formação direcionadas aos professores alfabetizadores nos anos 2000, nos detivemos nos 28 cadernos de língua portuguesa, a fim de analisar atividades de leitura de textos que se colocavam como recorrentes em cadernos de crianças que estavam na alfabetização. Sabemos, como já mencionado, que as atividades de leitura de textos têm aparecido em materiais didáticos e também em cadernos escolares de crianças na alfabetização com as seguintes denominações: *Interpretação de textos*, *Explorando o texto*, *Entendendo o texto*, *Lendo e interpretando o texto*, *Momento de Leitura e*

*escrita, Lendo e enriquecendo, Leitura e Interpretação, Estudo do texto, Compreensão do texto, Interpretação textual e Trabalhando o texto.*⁵

Vale destacar também que, em alguns cadernos, encontramos o registro da terminologia *leitura compartilhada* acompanhada de questões que levavam as crianças a responderem a partir da leitura de textos que se apresentavam a partir dessa denominação, indiciando que a leitura compartilhada era realizada em turmas de alfabetização a partir de textos literários curtos com fins de direcionar as crianças a responderem questões sobre o texto lido.

Após identificarmos os tipos de atividades de leitura registradas nos 28 cadernos que compuseram o corpus analítico da pesquisa, chegamos a um total de 246 atividades de leitura de textos, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Número de frequência das atividades de leitura de textos em fase de alfabetização

Ano de escolarização	Cadernos	Nº de frequência das atividades de leitura de textos
1º ano	21	Aracruz (17); Cachoeiro de Itapemirim (10); Guarapari (03); Linhares (21); Mimoso do Sul (21); Montanha (04); São Roque do Canaã (26); Santa Maria de Jetibá (15); Serra (17); Vila Velha (17) e Vitória (08).
2º ano	05	Aracruz (02); Cachoeiro de Itapemirim (30) e Santa Maria de Jetibá (35).
3º ano	2	Santa Maria de Jetibá (20).

Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

A partir dos registros contidos nos cadernos, é possível inferir que, em algumas escolas de alguns municípios, na alfabetização de crianças, não é conferido prioridade a atividades de leitura de textos, a julgar pelos poucos registros encontrados nos cadernos do Município de Aracruz, Guarapari e Montanha. Sabemos que os registros nos cadernos indiciam tipos de atividades de leitura que

⁵ Optamos por utilizar a fonte *Itálica* porque retiramos essas categorias das atividades dos cadernos mapeados da pesquisa.

se efetivaram na singularidade e na particularidade de uma sala de aula de uma escola, mesmo assim, esses dados acabam mostrando também que, em alguns contextos escolares, as atividades de leitura de textos continuam sendo desprestigiadas. Não se constituiu objetivo do nosso estudo investigar o que pode estar levando a leitura de textos na sala de alfabetização ter um prestígio menor do que outras atividades, porém, esses dados são fomentadores de novos estudos que possam investir em triangulação de informações produzidas a partir de fontes documentais diversas. Possivelmente, estudos futuros poderão nos possibilitar encontrar respostas a essas e outras indagações sobre a leitura de textos na alfabetização.

3.2 A ANÁLISE DO *CORPUS* ANALÍTICO

Uma vez descrito o panorama geral de atividades de leitura de textos materializadas nos cadernos escolares, nos reportaremos aos procedimentos que utilizamos para análises que empreendemos com os tipos de atividades que se mostraram recorrentes no corpus documental. As análises das atividades de leitura de textos se constituíram a partir de um movimento de interrogá-las e de compor interlocuções, buscando seguir princípios da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Assim, é importante destacar que Bakhtin (1992, p. 312) explicita que as ciências humanas analisam criticamente “[...] o homem em sua especificidade humana [...]”. Logo, entendemos que, nessa área, estuda-se o sujeito em seu processo de contínua criação, portanto, na concreticidade da vida, visto que todo sujeito é datado, situado historicamente.

Logo, entendemos os cadernos escolares como produções humanas, que materializam, por meio dos registros, indícios das práticas do trabalho com a leitura de textos na alfabetização. Nesse sentido, as atividades de leitura de textos registradas nos cadernos escolares de crianças na alfabetização não emudecem os sujeitos autores dessas práticas vividas, pois os registros dessas atividades foram tomadas como produções de modos de organizar a leitura de textos na escola. Desse modo, os registros possibilitaram ainda evidenciarmos concepções de leitura e de texto que tem fundamentado as atividades, demonstrando o perfil de leitor que privilegiam formar.

Em assim sendo, não aliamos os cadernos a um fenômeno da natureza ou um objeto sem voz a ser descrito por meio de um monólogo. Afastamo-nos, assim, da ideia de concebê-los como uma fonte que privilegia uma única voz, ao contrário, assumimos cada um deles como materiais constituídos por sujeitos que trazem especificidades e singularidades vividas nas relações estabelecidas na escola.

Portanto, nos apoiamos em Bakhtin (1992, p. 400) quando ele diz que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Nessa perspectiva, consideramos que a relação que estabelecemos entre nós, pesquisadores, e os cadernos escolares produzidos pelas crianças se colocava sempre como dialógica, uma vez que envolvia mais do que uma consciência: a consciência do pesquisador, das crianças autoras dos cadernos, dos professores que mediavam o ensino da leitura, dos autores dos textos lidos pelas crianças. Nesse sentido, o processo analítico das fontes documentais não se colocou como uma relação entre objetos, mas foi perseguido como uma relação entre sujeitos em constante interlocução.

Sendo assim, buscamos nos colocar como um interlocutor responsivo diante do processo de interação discursiva instaurados pelas análises dos cadernos que nos colocavam imersos na teia de outros enunciados de outros sujeitos envolvidos na pesquisa, que, por sua vez, se mostravam a partir dos registros das atividades de leitura de textos nos cadernos. Como nos ensina Bakhtin (1992, p. 380), o processo de compreensão se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro”.

Nesse sentido, Bakhtin (1992) nos auxiliou na análise do corpus documental por conceber a linguagem como uma atividade constitutiva dos seres humanos. Atividade que se desenvolve em um processo social e dialógico e que se organiza na *corrente evolutiva ininterrupta* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014) da interação verbal entre interlocutores. Sendo assim, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 305) advertem que o “[...] homem se exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra em todas as manifestações de sua existência”. Nos cadernos a exteriorização dos

sujeitos que vivenciaram práticas de ensino da leitura se tornava visível aos olhos do pesquisador por meio da palavra.

Para Bakhtin/Volochínov (2014, p.202), as palavras

[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios dialógicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Evidenciar concepções de linguagem, de texto, de leitura e de sujeito que subjazem às atividades de leitura de textos presentes em cadernos de crianças na alfabetização, nos fizeram concordar com Bakhtin e Volochínov (2014) que favoreceram nosso entendimento de que eram as palavras materializadas nos cadernos que nos permitiam enxergar mecanismos que podem ter contribuído para a manutenção de certas atividades de leitura de textos ou para a introdução de novas formas e maneiras de formar o leitor.

Sendo assim, as atividades de leitura de textos que se mostraram mais recorrentes nos cadernos de crianças que cursaram a alfabetização no período coberto pela pesquisa, fomentaram diálogos com as palavras alheias de outros sujeitos. Esses diálogos foram tomados como enunciados, logo, compreendidos como elo de uma cadeia de comunicação discursiva sobre a leitura e seu ensino na alfabetização. São esses diálogos que serão abordados no próximo capítulo.

4 ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação (BAKHTIN, 1992, p. 341).

Como já mostrado, elegemos os cadernos escolares como fontes documentais, por considerarmos que tais documentos materializam registros de situações de ensino-aprendizagem da leitura vivenciadas por crianças na alfabetização e, por isso, possibilitam que analisemos tipos de atividades de leitura que vem sendo priorizadas em processos de ensino inicial da leitura e da escrita.

Tomamos as palavras de Bakhtin (1992), trazidas na epígrafe deste capítulo, para reafirmar que procuramos assumir uma postura de diálogo, por meio de interrogações, com o conjunto de cadernos que constituíram o *corpus* documental e com as atividades de leitura de textos que identificamos como recorrentes nos cadernos.

Sendo assim, essa afirmativa do autor, nos convocou a interrogar as atividades de leitura de textos recorrentes nos cadernos com as seguintes questões: que tipo de atividades de leitura de textos vem sendo mais recorrentes na alfabetização de crianças em diferentes municípios do Espírito Santo? São atividades que promovem a formação de um leitor responsivo ativo? Que concepções de linguagem, de texto e de leitura orientam as atividades de leitura mais recorrentes em municípios do Espírito Santo?

Vale destacar que entendemos o leitor responsivo ativo como aquele que dialoga com o texto oferecendo, com base nas reflexões das obras do círculo bakhtiniano, a *contrapalavra*. Um leitor responsivo é, no nosso entendimento, um sujeito que dialoga com o texto e que o relaciona a outros textos. Portanto, um leitor responsivo ativo é um sujeito que vai além da recuperação de informações que são apresentadas pelo autor do texto. Desse modo, uma indagação que se fez presente no processo de análise de dados foi: as atividades de leitura de textos que vem sendo priorizadas em escolas do Espírito Santo tem favorecido para que crianças na

alfabetização aprendam a ir além de identificar e recuperar informações contidas nos textos?

Ter esses questionamentos como pontos de partida para dialogar com as atividades de leitura constantes nos cadernos escolares que constituíram o corpus documental da pesquisa, oportunizaram também que se evidenciassem concepções de linguagem, texto, sujeito e leitura que fundamentavam as atividades de leitura que se mostraram mais recorrentes nos cadernos escolares.

É importante ressaltar que, na pesquisa, consideramos que os registros dessas atividades nos cadernos possibilitaram o acesso a algumas formas e modos de trabalhar a leitura de textos. Por sua vez, esses modos e formas mais recorrentes indicavam concepções de texto, de leitura e de leitor valorizadas na alfabetização de crianças.

Assim, as atividades de leitura registradas nos 28 cadernos escolares que compuseram o *corpus* analítico desvelaram aspectos sobre o ensino da leitura, mais especificamente, sobre atividades de leitura de textos que têm sido valorizadas na alfabetização de crianças. Com isso, entendemos que os diálogos constituídos com os cadernos escolares nos permitiram evidenciar também um perfil de leitor que vêm sendo priorizado a partir das atividades com os textos.

Como já mencionado, nos 28 cadernos, identificamos 246 tipos de atividades de leitura de textos na alfabetização (conforme a Tabela 4 do nosso estudo). Nessas atividades identificamos gêneros textuais que compunham as atividades de leitura do nosso *corpus*. As informações constantes na Tabela abaixo explicitam as recorrências de gêneros textuais.

Tabela 5 – Tipos de textos recorrentes nos registros dos cadernos

Textos	Frequência	%
Trechos de textos literários	170	69,1
Canções musicais infantis	36	14,6
Parlendas	6	2,4
Adivinhas	12	4,8
Trava-línguas	4	1,6
Listas	3	1,2
Receitas	10	4,0
Cantigas de roda	5	2,0
TOTAL	246	

Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Como evidencia a Tabela 5, as 246 recorrências mostram centralidade de atividades de leitura em trechos de textos literários e de canções musicais. Desse modo, neste capítulo, nos deteremos especificamente a análise de atividades de leitura que envolviam esses dois gêneros mais recorrentes nos cadernos escolares que compuseram o corpus analítico da pesquisa. Ressaltamos que os demais gêneros de textos também fizeram parte da constituição das atividades de leitura na alfabetização, no entanto, não os analisaremos neste trabalho.

É oportuno esclarecer que acreditamos que o ensino de leitura (as atividades de leitura de textos) na alfabetização demanda se alicerçar em uma concepção de alfabetização que não dê centralidade, em salas de aula, a sobreposições de atividades de reconhecimento de unidades linguísticas isoladas e desarticuladas dos textos. Lembramos que o conceito de alfabetização que defendemos em nosso estudo abrange

[...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de

produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons⁶ (GONTIJO, 2005, p. 66).

Assim, tomamos como referência um conceito de alfabetização que abarca diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita realizadas no interior das instituições educativas escolares, de diversos modos, para atender a finalidades específicas dos aprendizes da língua materna que se apropriam da linguagem escrita para fins sociais. Portanto, compreendemos que a organização com o trabalho das atividades de leitura de textos e também com a linguagem escrita integra, em um processo único, atividades de leitura, produção de textos (orais e escritos), aspectos gramaticais e conhecimentos sobre o sistema de escrita que incluem as relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas.

No entanto, considerando os objetivos deste estudo, é importante pontuar que nesse conceito um destaque especial deve ser dado para as atividades de leitura de textos na alfabetização, que, conforme Gontijo, considerando o conceito de alfabetização reorganizado por ela em 2013, em um processo de formação continuada com os professores alfabetizadores no Espírito Santo, confere centralidade as atividades que promovam as potencialidades “inventivas”, a “criticidade”, a “criatividade”. Ou seja, o conceito de alfabetização formulado por Gontijo (2013) reconhece a leitura como processo de produção de sentidos.

Por isso, compreendemos que o eixo articulador dessas diversas dimensões que abrange o conceito de alfabetização adotado neste trabalho é o texto. Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, passamos a compreender o texto como uma unidade de significação produzida por sujeitos datados e situados historicamente, portanto, unidade de produção de sentidos que materializa diálogos dos sujeitos em seu tempo, por meio das relações sociais, dialógicas, e que, desse modo, concretiza distintas discursividades.

Por isso, em nossa pesquisa, reconhecemos o texto como unidade básica do ensino da leitura e da escrita e desencadeador de práticas de leitura em que as crianças possam desenvolver a capacidade de elaborar perguntas e respostas para atender a necessidades de um determinado contexto.

⁶ O conceito exposto aqui foi reorganizado em 2013, na formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), no município de Vitória, Espírito Santo. O novo conceito contempla novos enunciados: “exercer a criticidade, a criatividade e a inventividade”.

De acordo com Brait (2016, p.18), a partir dos estudos de Bakhtin, o texto “[...] só ganha vida, no cruzamento entre duas consciências”, ou seja, na realização pelas alternâncias *de sujeitos* (BAKHTIN, 1992). Desse modo, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, o texto implica sempre o contato com duas consciências, proporcionando posicionamentos de sentidos que são produzidos por sujeitos. Assim, nessa esteira de pensamento, consideramos o texto como um conjunto de enunciados que são constituídos por relação dialógica entre sujeitos. Tais enunciados se configuram pelo contato e pela realização com a história e o mundo social, pois, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 113), “[...] a enunciação é de natureza social”.

Nessa perspectiva, quando tomamos o texto como *enunciado concreto*, compreendemos que toda sua constituição envolve uma relação direta e indireta com o contexto social; a demarcação pela *alternância de sujeitos* do discurso; e por uma relação com outros enunciados. Desse modo, entendemos que essa concepção garante aos sujeitos posições ativas e responsivas diante do mundo. Diante dessas considerações, o estudo que empreendemos, de certa forma, contribuiu para verificar se os textos e as atividades de leitura que a eles se seguiam, de forma recorrente, indiciavam a possibilidade de as crianças serem introduzidas em práticas de leitura que as fizessem reconhecer nos textos *lócus* de se colocarem como sujeitos que pudessem se assumir como responsivos.

Com essas bases conceituais, buscamos apresentar nas próximas partes deste capítulo a análise de atividades de leitura de textos que exemplificam as recorrências mais evidenciadas e, portanto, que foram mais privilegiadas na alfabetização em escolas de diferentes municípios do Espírito Santo no período de 2000 a 2016.

4.1 ATIVIDADES DE LEITURA DE TRECHOS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Como pudemos perceber, atividades de leitura envolvendo trechos de textos literários se colocou como a atividade mais presente nos cadernos escolares que integram o nosso *corpus* documental (conforme a Tabela 5). Essas atividades de leitura totalizaram 170 ocorrências e contemplaram as típicas atividades que são reconhecidas como *Interpretação* ou *compreensão de textos*.

Como já dito anteriormente, as atividades de interpretação aparecem registradas nos cadernos também com outras denominações, mas, mesmo com outras formas de nomeá-las, elas comumente, aparecem encerrando o significado de atividades de interpretação ou compreensão de texto.

De acordo com Marcuschi (1996, p. 64), os exercícios nomeados *Interpretação textual* e *compreensão textual* tem que proporcionar nos momentos das atividades com os textos, o “[...] exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto”. Sendo assim, consideramos importante analisar como essas atividades de leitura com os trechos literários vêm sendo trabalhadas na alfabetização.

Para isso, é fundamental destacar que, para a perspectiva bakhtiniana de linguagem, os textos literários são concebidos como obras de arte materializadas por meio de um material, de uma forma composicional e de um conteúdo que se interpenetram. Segundo Bakhtin (1992, p. 343),

[...] as grandes obras da literatura levam séculos para nascer, e, no momento em que aparecem, colhemos apenas o fruto maduro, oriundo do processo de uma lenta e complexa gestação. Contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido.

Diante disso, compreendemos que a leitura de textos de literatura, mesmo com trechos de textos literários na alfabetização, ao comporem atividades denominadas de compreensão ou interpretação de textos, deveriam contribuir para a formação de um leitor que transcendesse a prática decodificadora de textos, pois entendemos que a leitura de literatura favorece ao processo de desenvolvimento de sentidos, que

são constituídos ideologicamente e apropriados e perpetuados pelas diferentes formas de se conceber a realidade (re)significadas na e pela literatura.

Desse modo, é preciso levar em conta que os sentidos são (re)produzidos a partir de discursos constituídos em contextos sociais e históricos e, inevitavelmente, são ideológicos. Vale destacar que, de acordo com Orlandi (2006), os sentidos são reveladores de posições ideológicas diante do mundo.

Portanto, acreditamos que a leitura de trechos de textos literários na alfabetização possa contribuir para a formação das crianças como leitores críticos, responsivos e ativos, justamente pelo fato de a leitura de textos literários abrir possibilidades de aproximar as crianças da multiplicidade de gêneros discursivos do domínio literário que poderão contribuir para problematizarem próprio lugar das crianças na sociedade, como leitoras, e como sujeitos responsivos ativos, o que vai além de práticas que irão primar pelo reconhecimento e a identificação de informações ou de unidades linguísticas do texto.

É nessa linha que acreditamos que a prática pedagógica que envolva atividades de leitura, mesmo que seja com trechos de textos literários, na alfabetização, pode gerar ampliações da cultura coletivamente construída. Sendo assim, consideramos, a partir da contribuição de Bakhtin (1992), que o trecho do texto literário lido na escola, possa se colocar como enunciado, na medida e que, as atividades de leitura de textos envolverem as crianças em exercícios que as possibilitem a recuperar a historicidade e particularidade da obra no qual o trecho foi retirado. Vale lembrar que, para Bakhtin (1992, p. 355),

[...] o todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do 'fluxo verbal' ou da 'cadeia discursiva'), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um sentido (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica.

No entanto, as atividades de leitura com os trechos de textos literários registradas nos cadernos dos alunos apontam que esses princípios parecem estar distantes de práticas alfabetizadoras que considerem a centralidade da literatura na formação da criança como leitora de mundo, capaz de identificar intencionalidades, estabelecer

relações entre o lido e o vivido, pois constatamos que os exercícios envolvendo os trechos de textos literários tiveram como exigências recorrentes dar respostas a questões que possibilitavam recuperar informações encerradas no próprio texto.

Parece que o trabalho com a leitura de trechos de textos literários não tem sido visto como potencialidade para desenvolver nas crianças a criticidade diante do mundo. Notamos que as atividades de leitura com os trechos de textos literários na alfabetização envolviam exercícios que apenas solicitavam aos discentes identificar informações expressas no fragmento do texto objeto da atividade.

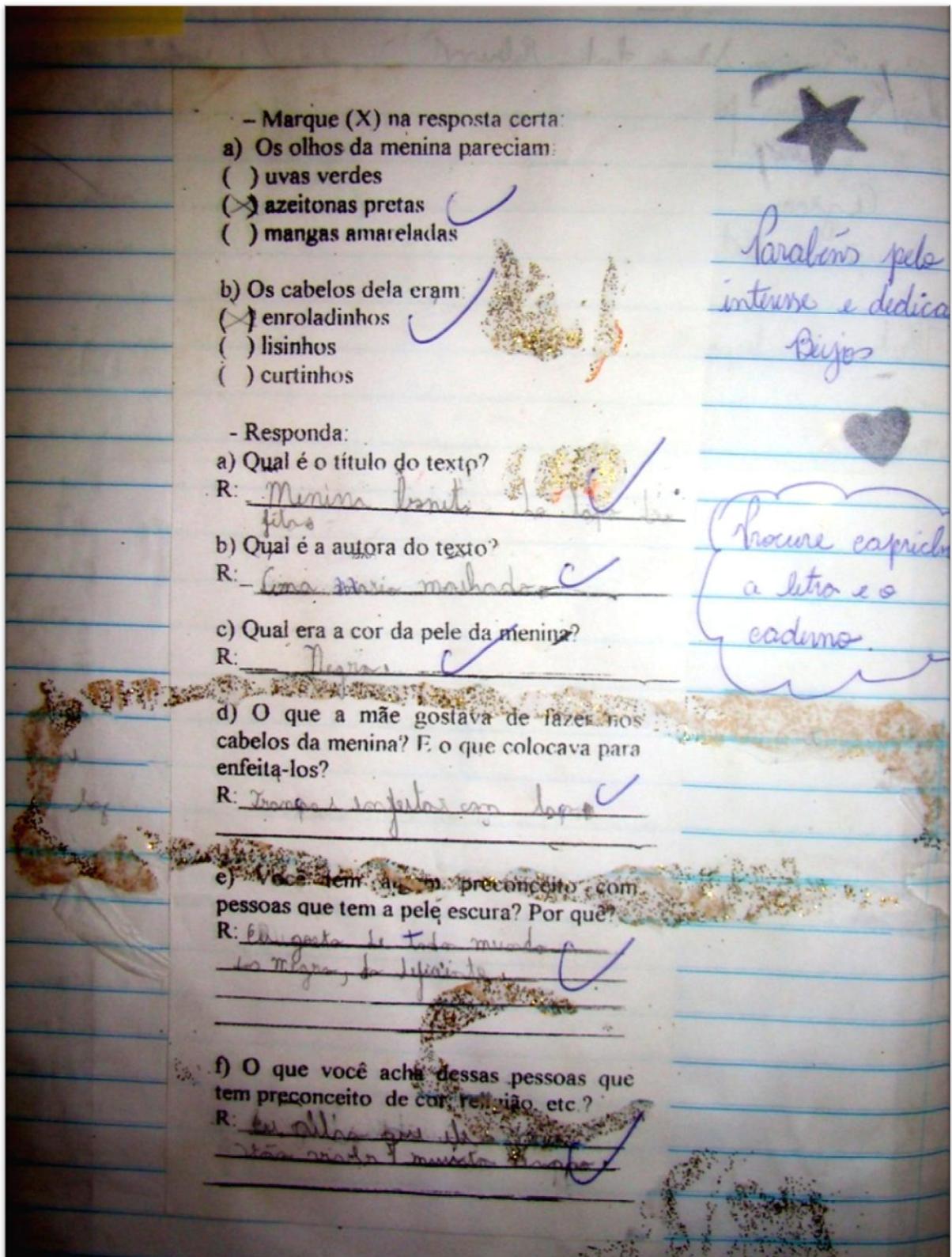
Sendo assim, nos 28 cadernos escolares identificamos que os trechos de textos literários eram de obras de escritores que fazem parte do cenário cultural do nosso país como Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Pedro Bandeira, Eva Funari, Ana Maria Machado, Ziraldo Alves Pinto, Lygia Bojunga e Angela Lago. Vejamos alguns tipos de atividades com os trechos de literários materializados nos cadernos escolares:

Fotografia 1 – Página do caderno de Christony, aluno do 1º ano da EMEF “Ana Cristina Cesar”, trecho do texto literário “A menina bonita do laço de fita” (Aracruz/ES, 2008)



Fonte: Banco de dados do pesquisador (2016).

Fotografia 2 – Página do caderno de Christony, aluno do 1º ano da EMEF “Ana Cristina Cesar”, exercício relacionado ao trecho do texto “A Menina bonita do laço de fita” (Aracruz/ES, 2009)



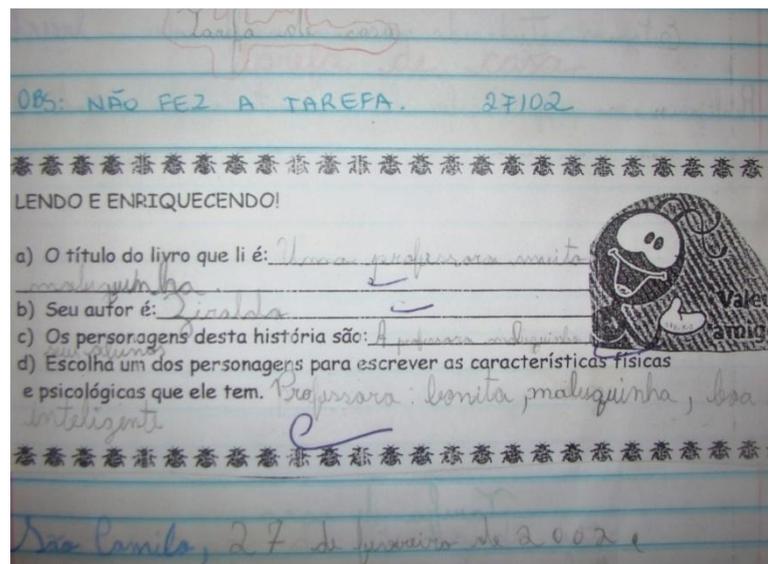
Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Fotografia 3 – Página do caderno de Emanuelle, aluna do 1º ano da EMEF “ Adélia Prado”, trecho do texto literário “Meu Corpo” e exercício relacionado ao trecho literário. (São Roque do Canaã/ES, 2011).



Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Fotografia 4 – Exercício relacionado à história “Uma professora muito maluquinha”, do autor Ziraldo. Atividade materializada no caderno do aluno Bernardo do 2º ano da EMEF “Raquel de Queiroz” (Cachoeiro de Itapemirim/ES, 2002)



Fonte: Acervo da pesquisa (2016).

Em relação à Fotografia 1 e 2 – trata-se de um trecho literário intitulado Menina bonita do laço de fita, da escritora Ana Maria Machado. O texto relata a história de uma menina bonita, que tinha cabelos enrolados e negros. A mãe da menina tinha o costume constante de enfeitar os seus cabelos com um laço de fita colorida. Em seguida, na Fotografia 2, aparece uma atividade relacionada a história, com perguntas do tipo “Qual o título da história?” e “Qual é a autora do texto?”

Na fotografia 3 – apresenta-se o trecho literário intitulado Meu Corpo, dos escritores Ruth Rocha e João Noro. O texto descreve que o corpo humano é composto por olhos, boca, orelhas, pernas e braços, sendo que cada um apresenta funções diferentes. Logo em seguida, apresenta uma atividade relacionada ao ligamento das palavras com os desenhos que as correspondem.

A Fotografia 4 – mostra o exercício relacionado à história “Uma professora muito maluquinha”, do autor Ziraldo. A atividade é composta por questões “o título do livro que li é”, “seu autor é”, “os personagens desta história são”.

Nas quatro fotografias que representam atividades recorrentes de leitura de textos literários identificadas no corpus analítico do estudo, o que se verifica são experiências escolares ancoradas em uma relação de obrigatoriedade da leitura para buscar informações no texto lido. Desse modo, ler transforma-se em *uma simples atividade de recuperação de informações* com a finalidade de cumprir uma tarefa escolar, pois, a leitura dos trechos literários em questão é justamente, por ter uma função específica, por exemplo, ler para *responder a um questionário de compreensão de texto* na escola. Nos exemplos de leitura de trechos literários, ilustrados pela Fotografias 2, 3 e 4, verificamos um certo caráter acadêmico conferido a atividade que restringe a leitura ao universo escolar e a torna um fazer dirigido definido pelo estabelecimento de metas: ler para responder perguntas, para fazer exercícios de diversas disciplinas, para completar, para promover uma ação etc.

Com base nas reflexões de Zappone (2001, p. 91-92), entendemos que atividades como essas mostram a predominância de postura metodológica de caráter funcionalista, denotando que as atividades de leitura de trechos e de textos literários têm sido fundamentadas em uma visão reducionista acerca da concepção de texto. Para a autora, o texto compreendido nessa dimensão funcionalista “[...] é dotado de

um significado fechado e historicamente inalterável; seu leitor, conseqüentemente, é uma instância sem história de leitura e mesmo de vida e elemento descontextualizado”. Nessa perspectiva de pensamento, segundo a autora,

[...] raramente, tais perguntas conseguem provocar no aluno processos de leitura mais complexos do que a descodificação. Não se requerem habilidades como intertextualidade, contextualização, interação dos elementos lidos para a compreensão da coerência textual e outras atividades que poderiam ser trabalhadas (ZAPPONE, 2001, p. 91).

Tais finalidades aparentemente múltiplas acabam por restringir a capacidade de os sujeitos produzirem sentidos, aumentando a distância entre os sentidos e a significação social desse aprendizado como exercício que não promove a formação de leitores críticos, assim o sujeito leitor não pode ser capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para a tomada de consciência e a transformação social.

Portanto, a partir dos cadernos escolares que analisamos, constatamos que tem havido uma valorização da atividade leitura de trechos e de textos literários vivenciada por discentes no contexto da alfabetização que indica predominância de uma perspectiva acadêmica de leitura, como já apontada por Schwartz (2006).

Como ilustram os exemplos dos cadernos, as atividades de leitura com os trechos e textos literários levam as crianças a ler para buscar informações apresentadas pelos autores do texto. Essa abordagem, de acordo com Zappone (2001, p. 86-87),

Permanece como ideia corrente sobre a leitura que o texto possui uma codificação com as ideias do autor, como se o texto fosse capaz de transmitir os pensamentos do autor e como se linguagem e pensamento guardassem entre si uma relação estreita de correspondência. O leitor, por sua vez, ao “descodificar” o texto, ou seja, ao ler estaria compreendendo as ideias geradas na mente do autor. Por isso, são recorrentes o uso de vocabulários como compreender ou interpretar para caracterizar-se o processo de “retenção” do pensamento do autor.

Logo, as atividades de leitura com textos e com os trechos literários que seguem essas características permitem dizer que a prática de leitura vem se apoiando em uma concepção estruturalista da linguagem. Nela, a leitura é compreendida por uma atividade mecânica de recuperação de informações *inquestionáveis do texto* (SILVA, 2013). Essa concepção minimiza a importância do leitor que passa a ser compreendido como um sujeito passivo, já que não considera as infinitas variações individuais no processo de compreensão ou interpretação, e valoriza em demasia o

texto como objeto autônomo. Para Silva (2013, p. 29), em seu trabalho intitulado: *A leitura no processo de alfabetização*, esse tipo de concepção é ainda

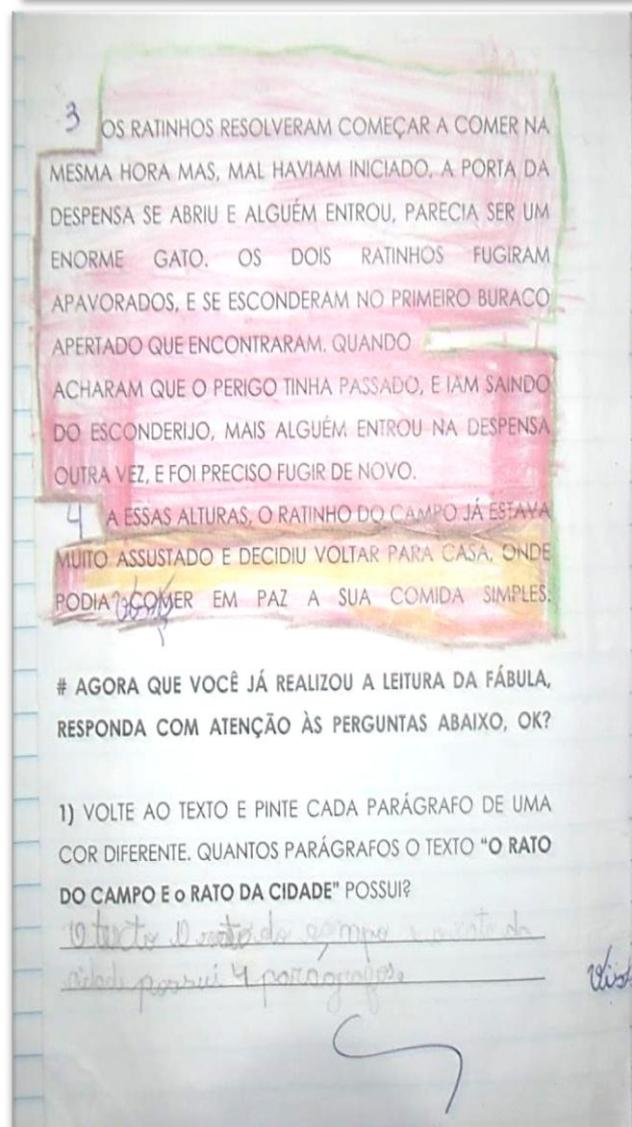
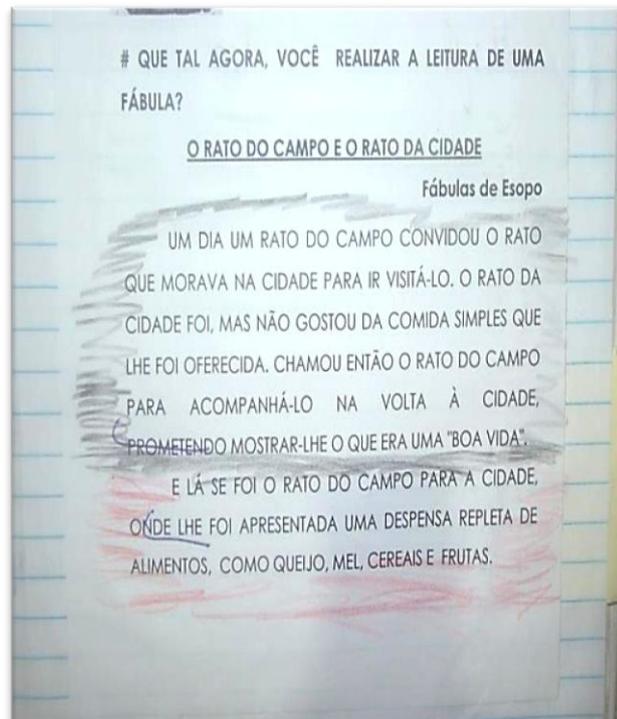
[...] adotada na escola, como pode ser inferido a partir das atividades de avaliação de leitura de livros paradidáticos, nas quais o aluno responde a questões objetivas com a finalidade de comprovar, através da identificação do conteúdo textual.

Portanto, as denominadas atividades de leitura com os textos e trechos literários xerocopiados que predominam nos cadernos das crianças, como as exemplificadas pelas (Fotografias 2, 3 e 4), indicam que na alfabetização de crianças há ainda prioridade de exercícios que demandam ler para recuperar informações e, por isso, é possível inferir que vem sendo dada prioridade a formação de uma criança leitora que saiba responder a perguntas e a identificar informações específicas contidas no texto.

Em suma, evidenciamos, assim, nos cadernos das crianças, que a leitura envolvendo as atividades com os trechos literários se fundamenta numa concepção de leitura utilitarista e funcionalista, ou seja, em uma atividade de pura decodificação de um sentido único presente no texto, como já destacado por Marcuschi (1996) e Zappone (2001).

As atividades de leitura registradas nos cadernos evidenciam como os trechos e os textos literários na alfabetização tem reduzido a leitura de literatura à resposta a questões que levam as crianças retomarem informações contidas nos trechos lidos, como ilustra outra atividade exemplificada pela Fotografia 5:

Fotografia 5 – Leitura da fábula “O rato do campo e o rato da cidade (Cachoeiro de Itapemirim – ES, 2009).



A fotografia 5 exposta acima neste estudo é caracterizada pelo texto “O rato do campo e o rato da cidade”, cuja história é composta por duas personagens principais: o rato da cidade e o rato do campo. Também apresenta uma atividade mencionando que as crianças deveriam voltar ao texto, e pintar cada parágrafo de uma cor diferente. Depois as crianças precisariam saber o número de parágrafos do texto. Esse tipo de atividade é discutido por Marcuschi (1996, p. 64) ao analisar os manuais de ensino de Língua Portuguesa. O autor denuncia e questiona:

[...] perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê ? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...partes do texto.

Esse tipo de atividade que encontramos de forma recorrente nos cadernos, exemplificado pela Fotografia 5, é representativa de mais um modo de trabalho com a leitura de trechos e de textos literários na alfabetização, em que se evidencia que as crianças vêm sendo levadas a vivenciar práticas de leitura envolvendo apenas a localização de informações no texto, seguindo um roteiro fixo de questões.

A finalidade do exercício de leitura com o trecho de texto literário era responder às questões, restringindo a produção de sentidos das crianças, pois elas são demandadas a irem ao texto sem seus posicionamentos, pois são induzidas a chegar ao texto por meio de roteiro de perguntas didáticas. Por isso, Marcuschi (2011, p. 92) salienta em seu estudo que a escola, “[...] trata o texto como um produto acabado, funcionando como um container, onde se ‘entra’ para pegar coisas”.

Essa postura metodológica expressa pelas atividades de leitura com os trechos literários que fazem parte do corpus documental da pesquisa revelou para nós uma concepção de linguagem que Marcuschi (2011, p. 94), caracteriza como *paradigma da decodificação*. O autor destaca que, nessa concepção, a língua é “[...] um

sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nessa concepção de linguagem, compreender não passa de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente”. Portanto, as atividades materializadas nos cadernos escolares envolvendo os trechos literários partem de perguntas que restringe o contato com outros enunciados. Segundo Zappone (2001, p. 92-93), essas posturas com o texto “[...] prendem-se exclusivamente a aspectos referenciais, vetando a perscrutação de outros aspectos que poderiam ser inferidos ou acionados a partir de atividades que propusessem caminhos de leitura diferentes da decodificação”.

Desse modo, compreendemos que as atividades de leitura de textos literários que vem sendo priorizadas na alfabetizam seguem um modelo que entende o texto como objeto de decodificação de mensagens. Essa postura metodológica concebe a leitura como um ato de decodificação das informações registradas no texto. Logo, o leitor é visto apenas como um sujeito localizador de partes do texto, como aponta Silva (1999, p. 13-14), no seguinte trecho:

[...] esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolhas ou de um detector que deve localizar no “complicado mapa” onde está localizada a parte essencial do texto. Em verdade, a ideia de extrair faz parecer que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros e que, por isso mesmo, o estudante deve retirá-lo – se possível *ipsis litteris* – para atender ao propósito ditado pelo professor.

Nesse sentido, qualquer réplica de posições contrárias referente aos questionamentos dos sujeitos, ao produzir sentidos no processo de leitura, é desconsiderada por essa prática que trata a leitura como decodificação do código linguístico e que privilegia as atividades relacionadas aos trechos e textos literários na alfabetização para extração de informações ou conteúdos do texto.

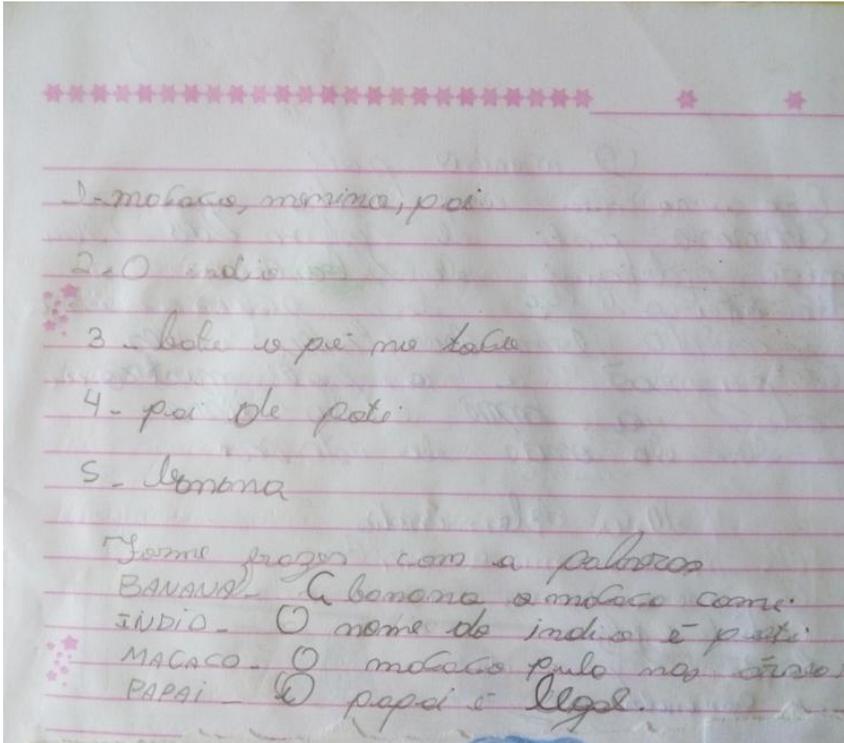
Com base nas contribuições de Bakhtin e Volochínov (2014, p. 101) acreditamos que esses tipos de atividades de leitura “[...] não [...] aplica uma compreensão ideológica ativa, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva”. Neste caso, as *contrapalavas* dos sujeitos são inviabilizadas por um processo metodológico em que apenas predomina a exploração de ideia central do texto.

Nessa perspectiva, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 102) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, nos esclarecem que os *métodos de interpretação linguística dos textos*, têm destacado que esse campo do conhecimento (interpretação e compreensão) tem revelado o predomínio do código linguístico sobre as atitudes responsivas dos sujeitos. Sendo assim, os autores afirmam “[...] toda a sua posição em relação ao sentido e ao tema da palavra está impregnada dessa falsa concepção da compreensão como ato passivo – compreensão da palavra que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa”. Vejamos alguns outros exemplos de atividades de leitura envolvendo os trechos literários:



Fotografia 6 – Texto “Menino Poti”, materializado no caderno da Jussara, aluna do 2º ano da EMEF “Clarice Lispector” (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016).

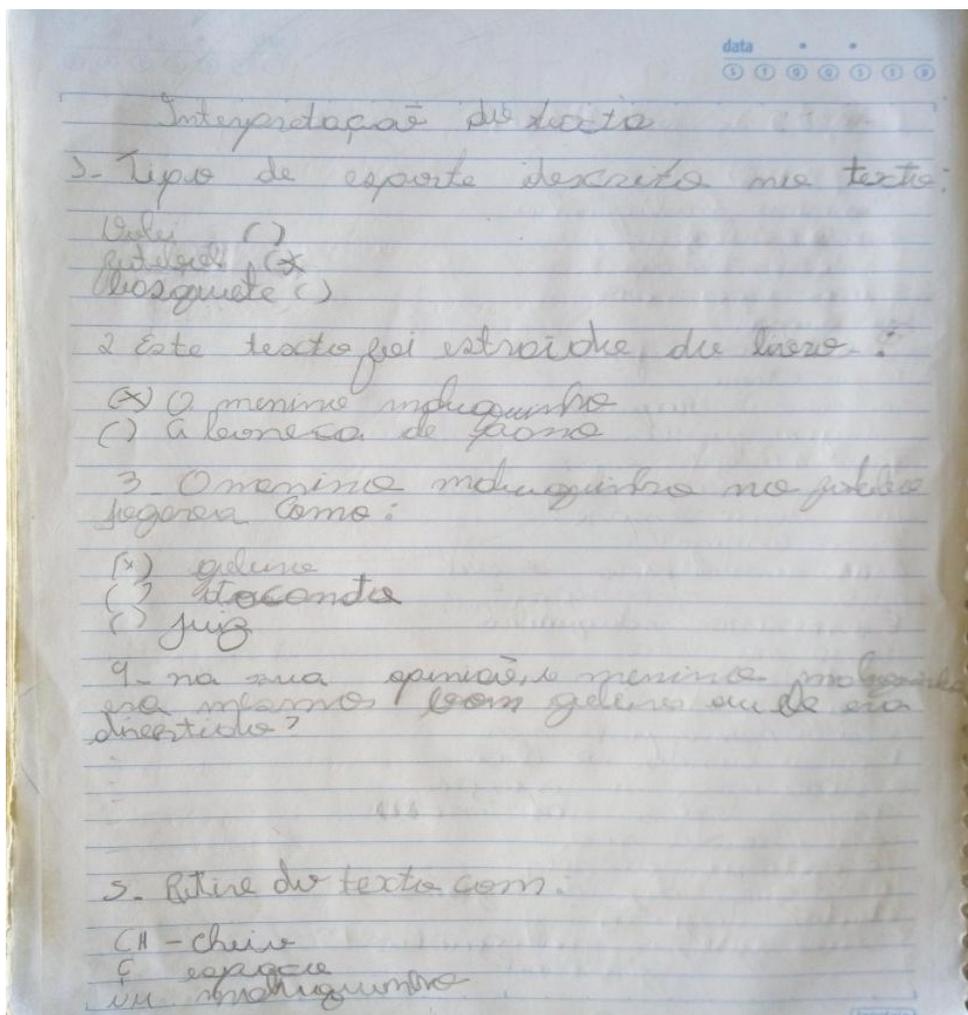
Fotografia 7 – Atividade relacionada ao texto “Menino Poti”, (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016).



Fotografia 8 – Texto “Futebol” materializado no caderno de Ana Julia, aluna do 2º ano da EMEF “Clarice Lispector” (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016)

Data: 15 de agosto de 2016
 Futebol
 O menino malguinho
 jogava futebol.
 E toda a turma
 ficava esperando
 os chutes
 pra começar o jogo
 E que o time
 era cheio de jogadores
 e ninguém queria
 ficar no gol
 De lá menino malguinho
 que dizia sempre:
 “Borra comiga!”
 É um sinal para o gol
 para o jogo começar.
 E o menino malguinho
 estava na bola
 e caí de lado
 e caí de frente
 e caí de costas para o ar
 e caí de bunda no chão
 e dançava no espaço
 com os olhos nos jogadores
 E a torcida era
 E gostava de ver
 a digra do goleiro
 etudo digram
 “Que gol no malguinho!”
 Zudele

Fotografia 9 – Exercício relacionado ao texto “Futebol”, (Santa Maria de Jetibá – ES, 2016)



A atividade sobre o trecho literário “Menino Poti” (Fotografias 6 e 7) parte de um texto de autoria da Ana Maria Machado Claudius. A história relata um menino que vive na mata, e que é amigo dos bichos. Em seguida, as questões relacionadas à história indiciam que a criança é submetida a leitura para repetir, retirando do texto, informações apresentadas pelo autor. As informações que devem ser retiradas do texto, a partir da leitura, revelam que a criança bastará localizar algumas palavras do comando das questões para localizar, no texto, os trechos que ela deverá copiar para dar resposta correta para cada questionamento.

Essa mesma característica se faz visualizar pelas Fotografias (8 e 9). Elas mostram um texto denominado “Futebol”, de autoria de Ziraldo, que narra a vida do menino maluquinho e as suas aventuras com o mundo do futebol. Depois apresenta uma atividade intitulada “Interpretação do texto” relacionada com o texto.

Evidenciamos, por meio das atividades ilustradas nas Fotografias 6, 7, 8 e 9, que a seção *Interpretação de textos*, que integram os trechos literários “Menino Poti” e “Futebol”, congrega exercícios em que as vozes dos autores do texto se sobressaem em relação à produção de sentidos dos sujeitos que praticam a leitura dos textos.

Compreendemos que, ao fazermos uso dos cadernos escolares como objeto de estudo, de acordo com Gvirtz e Larrondo (2008, p. 44), estamos cientes de que “[...] o caderno não pode falar sobre o enunciador – que está ausente -, mas sobre o próprio enunciado”. Dessa forma, entendemos que as atividades de leitura registradas nos cadernos escolares das crianças podem não revelar enunciados das crianças frente às atividades de leitura. No entanto, as atividades de leitura que elas realizam na escola não deixam de ser enunciados que se expressam por meio de uma organização composicional.

Portanto, as atividades de leitura registradas nos cadernos escolares constituem o gênero textual “atividade de leitura de textos”, que, por sua vez, independentemente de sua denominação, expressa não apenas um modo de organizar a leitura de textos com crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental produzido pelo professor, mas também se abre a leitura e a produção de sentidos para as crianças. Sendo assim, entendemos que as atividades ilustradas pelas Fotografias 6, 7, 8 e 9 se colocam como enunciados que eliminam a capacidade de as crianças produzirem sentidos para as práticas de leitura de textos literários que não sejam os de ler para extrair deles informações apresentadas pelos autores dos textos. Logo, esse tipo de atividade de leitura parece contribuir para ensinar as crianças que ler literatura se resume a retomar as ideias dos autores lidos.

É fundamental pontuar que as atividades de leitura dos trechos literários representados nas Fotografias 6, 7, 8 e 9 partem da pressuposição de que interpretar ou compreender um texto é identificar o conteúdo considerado relevante por quem formulou as questões para serem respondidas sobre o texto. Essa prática demonstra que o reconhecer e o identificar estão presentes no bojo dessas atividades, tornando o sujeito mero “apontador” de informações presentes no texto. Para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 102) essa postura é resultante da “[...]”

compreensão passiva e caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”.

Nesse sentido, notamos em relação à atividade *Interpretação* (Figura 6) referente a história “Menino Poti” que as quatro questões, juntamente com o texto, promovem nos sujeitos leitores atitudes que desconsideram a posição responsiva dos sujeitos. Tomando como base Bezerra (2014, p192), isso se deve por esse tipo de atividade “[...] não admite a existência da consciência responsiva e o isônimo do outro; para ele [o leitor] não existe o ‘eu’ isônimo do outro, o ‘tu’. O outro nunca é outra consciência, é mero *objeto* da consciência de um ‘eu’ que tudo enforma e comanda”.

Nessa perspectiva, encontramos indícios mediante as atividades, apenas que as crianças apontassem informações do texto para responder as questões do tipo: quem são os personagens; quem é Poti e qual o alimento do macaco. Esse tipo de atividade rejeita “[...] o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte” (BEZERRA, 2014, p. 192).

Esse tipo de posição compreende o texto como um produto fechado e dotado de pensamentos do autor. Nessa perspectiva, as atividades de leitura relacionadas aos trechos literários em questão corroboram a concepção de um leitor como um sujeito que informa tudo aquilo que o autor relatou em sua história. Isso revela um sujeito que acaba negando seus posicionamentos ativos e responsivos mediante aos textos. Por isso, Bezerra a partir das contribuições de Bakhtin, salienta que essa relação,

[...] nega a isonomia entre as consciências, não vê nessa relação um meio de chegar à verdade, concebe-a de modo abstrato como algo acabado, fechado, sistêmico. Para Bakhtin, no universo monológico as personagens não têm mais nada a dizer. Já disseram tudo, e o autor, de sua posição distanciada e com seu excedente decisivo, já disse a última palavra por elas e por si (BEZERRA, 2014, p. 192).

Diante da citação, torna-se notório que Bakhtin nega o autoritarismo do autor, como alguém que possui a última palavra, ou seja, que é produtor de um discurso que é

marcado por uma única verdade acabada, a partir do ponto de vista do autor. De acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, esse discurso como uma única verdade acabada, é negado pela realização da “[...] comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de ‘eu’, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade” (BEZERRA, 2014, p. 192).

Constatamos em algumas poucas atividades de leitura de textos literários como, por exemplo, a que envolveu o texto “Futebol” (Fotografia 8), mais especificamente na quarta questão, que há também a tentativa de dar voz as crianças nas práticas de leitura por meio de questionamentos sobre o texto em que elas são levadas a expressarem a opinião sobre algum aspecto do texto.

Esse tipo de questão parece se aproximar de uma postura dialógica de linguagem, em que a posição ativa e responsiva do outro é considerada. Bezerra (2014) pondera que esses posicionamentos pessoais sobre um determinado assunto frente a um texto lido podem oportunizar a compreensão de que na atividade de leitura “[...] vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, [os leitores] são sujeitos de seus próprios discursos” (BEZERRA, 2014, p. 195).

Nesse sentido, a interpretação sobre o texto passa a ser entendida como uma relação de diálogos entre autor-texto-leitor, pois, nessa perspectiva, o sujeito leitor produz sentidos para além da materialização linguística do texto. Sendo assim, defendemos que o processo de interpretação não pode se limitar apenas a identificação de informações sobre o texto, uma vez que compreendemos que toda produção de sentido é o agir do leitor sobre o mundo, estabelecendo suas relações dialógicas com outros enunciados e sujeitos. Vale chamar atenção para o que Zappone (2001, p. 73) ressalta:

[...] essa produção de sentido, que é uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico e o sujeito, produtor desse sentido, está, portanto, assujeitado a esse contexto. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas.

Toda a realização do discurso dos sujeitos é atravessada por marcas ideológicas, que são constituídas por uma realidade social de um determinado momento

histórico. Por isso, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 99), “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Levando em conta essas considerações, é possível notar que, na questão de número 4 que integra a atividade de leitura materializada na Fotografia 9, mesmo timidamente, a criança é induzida a manifestar suas interpretações sobre o texto, podendo revelar o seu pensar sobre o mundo e a vida. Essa questão favorece para que a criança se coloque numa atitude responsiva, pois, a sua opinião, tomando por base Bakhtin (1992, p. 348), se apresenta como um novo enunciado, que não é “[...] simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor, a verdade, o bem, a beleza, etc”.

Nessa perspectiva, acreditamos que as atividades com as leituras dos trechos literários na alfabetização, possam promover as *contrapalavras* dos leitores. Entendemos que o leitor, ao ler um texto, já vem carregado com suas histórias individuais e coletivas de mundo, assim, cada leitor deixa suas marcas de sentidos diante do texto.

Geraldi (2002, p. 3-4) destaca que devemos refletir sobre o ato de ler como “[...] uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”. Assim, de acordo com o autor, a realização da compreensão de um texto é pela via do encontro entre a palavra do texto (autor) e as *contrapalavras* dos sujeitos.

O autor afirma que “[...] a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras” (GERALDI, 2002, p. 5). Essa atitude responsiva perante os textos e diante de suas atividades garante que os sujeitos dialoguem com os diversos enunciados que os cercam.

Diante disso, considerando o que Bakhtin (1992, p. 363 – 364) apresenta em relação ao estudo da literatura, compreendemos que a leitura de textos e de trechos literários devem promover nos sujeitos uma postura crítica diante do mundo, pois assim o autor adverte:

[...] sendo a literatura um fenômeno muito complexo e a pesquisa literária uma ciência muito jovem, não se pode valorizar uma metodologia qualquer que seja um remédio milagroso. A diversidade dos procedimentos é justificada, até mesmo indispensável, contanto que tais procedimentos dêem provas de seriedade e descubram novos aspectos no fenômeno literário, contanto que contribuam para aprofundar sua compreensão.

4. 2 ATIVIDADES DE LEITURA DE CANÇÕES MUSICAIS INFANTIS

O segundo maior número de atividades de leitura que o corpus analítico da pesquisa revelou foi a com textos denominados canções musicais infantis, que totalizaram 36 ocorrências, conforme informações constantes na Tabela 5. Os registros nos cadernos evidenciaram que, geralmente, as atividades de leitura de canções infantis envolviam a leitura de textos curtos e davam prioridade ao estudo de palavras, sílabas e letras.

Notamos que a predominância de textos curtos seguidos de atividades de leitura que culminavam com o estudo de palavras, sílabas e vogais assinalavam proximidade com as teorizações construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) no sentido de que expressavam uma tendência de levar as crianças a se envolverem ativamente com o texto por meio do canto e, desse modo, trabalhar a compreensão do que a escrita infantil representa e como tal escrita representa as unidades da fala.

Para Gontijo (2008), no entanto, o domínio da linguagem escrita é resultado das mediações que são construídas nas salas de aula entre as crianças e a linguagem escrita. Gontijo (2008), ao formular críticas ao uso do termo letramento, assinala que tanto as pesquisas quanto as práticas de alfabetização têm privilegiado mais a natureza linguística da alfabetização. Essa é a base dos estudos de Ferreiro e Teberosky que também privilegiam a dimensão linguística, por demonstrarem como as crianças constroem hipóteses sobre a relação sons e letras e letras e sons. Para Gontijo (2008), em termos da prática pedagógica,

[...] a mera memorização de sons e seus respectivos correspondentes gráficos (letras ou sílabas) ou vice-versa eram privilegiados durante esse processo e as relações apenas de diferenças entre discurso oral e discurso escrito aprendidas em um momento posterior a esse, pois, para compreender e expressar significados, por meios de textos escritos, fazia-se necessária a memorização do código (GONTIJO, 2008, p. 20).

Segundo Gontijo (2008), esse tipo de visão durou muito tempo e atualmente ainda permeia o ensino-aprendizagem inicial de leitura e da escrita na alfabetização. De certo modo, entendemos que essa tendência é reforçada pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que enfatizam o trabalho com a linguagem escrita priorizando o ensino das relações entre fonemas e grafemas.

Assim, as atividades de leitura com canções infantis registradas nos cadernos de Emanuelle e Thiara (Fotografias 10 e 11) exemplificam esse modelo teórico e metodológico que se mostrou recorrente também em vários outros cadernos do *corpus* documental. Vejamos as atividades:

17 DE FEVEREIRO DE 2011

MÚSICA

ABELHINHA QUERIDINHA
ONDE ESTÁ O TEU MEL, O TEU MEL?
PARA PODER FICAR FORTINHO
EU VOU TOMAR TEU MELZINHO.
ELA FAZ ZUM! ZUM!
E SAI A VOAR,
NA SUA COLMEIA
ELA VAI CHEGAR.

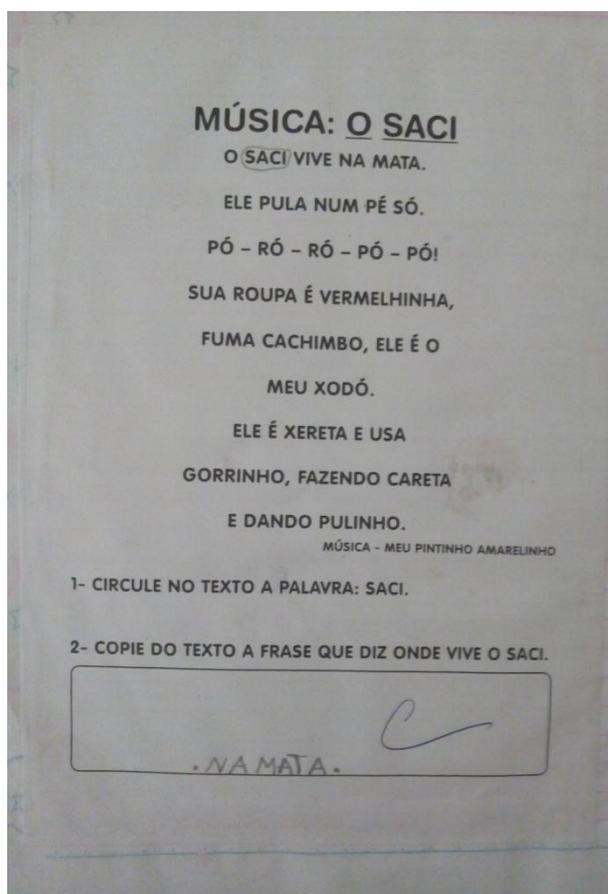
BIS

(ADAPTADO PELA PROFESSORA ROSIMERE DE SOUZA PEREIRA- MEU PINTINHO AMARELINHO)

FAÇA UM RISCO COM LÁPIS VERMELHO NAS PALAVRAS QUE POSSUEM A LETRA **A**.
CIRCULE NA LETRA DA MÚSICA A PALAVRINHA ABELHINHA.
PINTE DE AZUL A PALAVRA QUE TERMINA IGUAL A PALAVRA.

QUANTAS LETRINHAS TEM A PALAVRA MELZINHO?

Fotografia 10 – Atividade relacionada à canção musical, materializada no caderno de Emanuelle, aluna do 1º ano da EMEF “Adélia Prado” (São Roque do Canaã – ES, 2011).



Fotografia 11 – Atividade relacionada à canção musical “O saci”, materializada no caderno da aluna Thiara, do 1º ano da EMEF “Nélida Piñon” (Vila Velha – ES, 2009).

As atividades (Fotografias 10 e 11) apontam que as crianças deveriam identificar no “corpo” do texto as palavras “abelhinha” e “saci”. Portanto, a leitura dos textos parece ter tido como foco a identificação de palavras. O objetivo desses tipos de atividades consiste em identificar dentre um conjunto de palavras as que nomeiam as músicas em questão. Assim, basta que as crianças localizem as palavras que correspondam às personagens principais das músicas.

Notamos que esse tipo de prática de leitura traz como objetivo principal trabalhar a compreensão da noção de palavras a partir de atividades que invistam na memorização e na repetição. Os registros das atividades nos cadernos apontam na direção de que tem sido uma prática usual utilizar o texto para que as crianças observem e memorizem as letras das respectivas palavras, conforme insinua

também a atividade da música “abelhinha” (Fotografia 10), que solicita às crianças pintarem as palavras com a letra A.

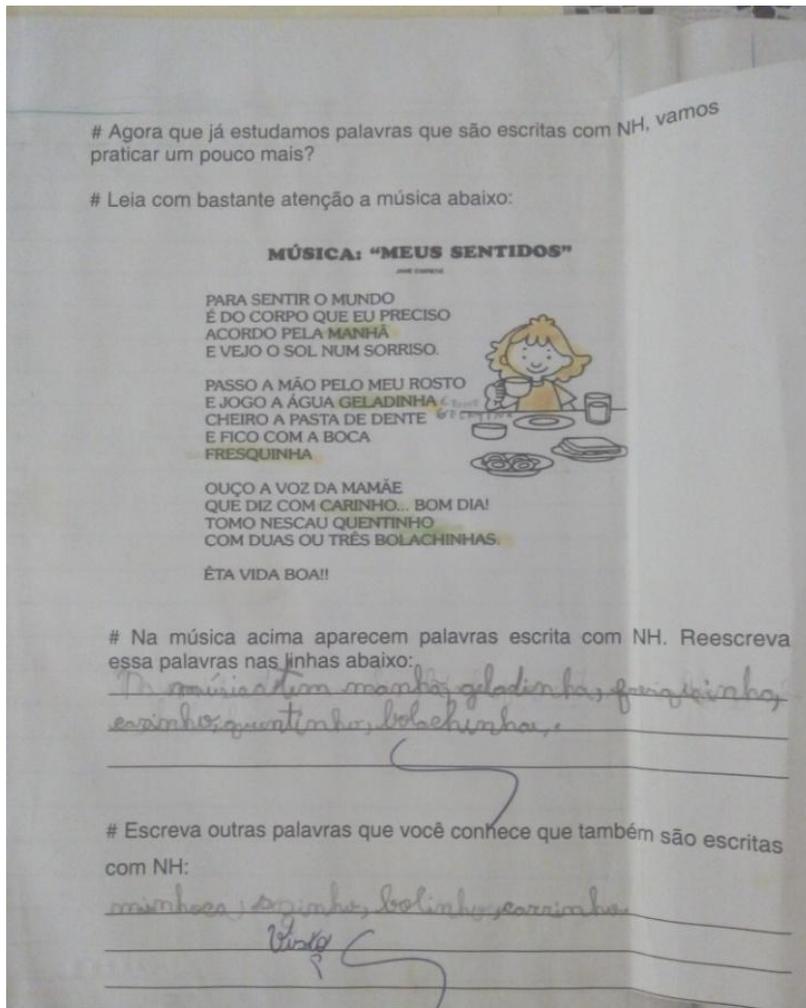
Consideramos que esses tipos de atividades registrados nos cadernos escolares (Fotografias 10 e 11) demonstram pistas de práticas de leitura de textos com o pretexto para memorização do código linguístico na alfabetização. Assim, a atividade de leitura parece se restringir ao estudo de letras, sílabas e palavras desvinculadas do texto. Gontijo (2008, p. 20) destaca que, “[...] essa desintegração possibilitou, na maioria das vezes, durante muito tempo e ainda hoje, que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita fosse reduzido, como mencionado, a um processo de repetição e memorização”.

Considerando a recorrência de atividades de leitura com canções musicais com o objetivo de levar as crianças a identificar palavras no texto e a estudar sílabas e letras que compõem as palavras, como ilustram as atividades registradas nos cadernos exemplificados nas Fotografias 10 e 11, inferimos que, em vários municípios do Espírito Santo, na alfabetização, tem sido priorizado nas escolas o trabalho com a linguagem escrita como um sistema abstrato de formas linguísticas e normativas e idênticas.

Essa inferência pode ser corroborada pelo fato de termos constatado no corpus analítico a recorrência de registros de atividades com canções musicais que contemplem onomatopeias (presente na música “O saci”), repetições, paralelismos, ritmo e sonoridades em atividades de leitura de textos que têm sido valorizadas para trabalhar a consciência fonológica.

É oportuno esclarecer que as atividades exemplificadas pelas Fotografias 10 e 11, não demonstraram, pelas questões que se seguem aos textos, o trabalho com onomatopeias, paralelismos, ritmos e repetições. Porém, a julgar pela recorrência desses gêneros textuais nos cadernos, é possível que esses aspectos tenham sido trabalhados em outros momentos das aulas, uma vez que as características desses textos tem feito com que eles sejam utilizados para o estudo das palavras, letras e sílabas.

Notamos também que atividades de leitura de canções musicais tem sido realizadas posteriormente ao trabalho com palavras que servem ao estudo de famílias silábicas, deixando transparecer que o objetivo maior da leitura é a fixação da família silábica estudada, como sugere a atividade da canção musical “Meus sentidos” exemplificada na Fotografia 12.



Fotografia 12 – Canção musical “Meus sentidos” materializado no caderno da aluna Ana Luíza, da EMEF “Raquel de Queiroz” (Cachoeiro de Itapemirim – ES, 2009).

As atividades de leitura com as canções musicais infantis permitem constatar que esses gêneros textuais também não vêm sendo tomados como possibilidade de trabalhar com as crianças formas diversificadas de dialogar com os textos e de desenvolver a capacidade delas de se constituírem leitoras de textos para além da busca e identificação de informações. Desse modo, entendemos que essas atividades de leituras que se mostram recorrentes nos cadernos ao longo do período

de 2000 a 2016 não tem oportunizado as crianças a se organizarem para formular suas *contrapalavras* e assim estabelecer com os textos diálogos.

Entendemos que as atividades de leitura que seguem os mesmos direcionamentos das do texto “Meus sentidos”, ilustrado pela Fotografia 12, insinuam que as canções musicais vêm sendo utilizadas enfaticamente como pretexto para o estudo mecânico das unidades palavra, letras e sílabas, privilegiando a memorização de sons e a suas relações com letras sílabas e sílabas e letras, como já pontuado por Gontijo (2008).

É importante esclarecer que não concordamos com essa abordagem de ensino da leitura e da escrita que se mostra contundente nos cadernos do *corpus* documental, pois consideramos que as crianças inseridas em um contexto dialógico, são produtoras de discursos e histórias. Gontijo (2008, p. 20) alerta que

[...] o que importa, muitas vezes, para as crianças é como escreve e se como escreve atende ao que o professor espera. O fato de a escrita ser uma forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas no mundo e com as produções humanas, está ausente dos modos como muitas crianças passam a conceber a escrita.

Desse modo, para nós, essas atividades de leitura que foram identificadas na pesquisa têm demonstrado que, após a leitura das canções musicais, vem sendo priorizado a escrita de frases e palavras do texto e de letras e sílabas que as constituem. Esse tipo de atividade de leitura valoriza a memorização de formas linguísticas (letras e sílabas) da língua isoladas de modo abstrato do texto como enunciado. Desse modo, elimina-se a natureza discursiva do texto.

Vale chamar atenção para o fato de que a ênfase em atividades que destituem a dimensão discursiva do texto tem favorecido para que a alfabetização esteja sustentada por uma concepção de língua como um sistema de formas linguísticas isoladas, o que contribui para que o texto se apresente como um enunciado monológico. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 107 – 108),

[...] a enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva. Na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda evolução histórica concreta foram cortados.

É oportuno dizer que, na perspectiva dialógica de linguagem, a língua “[...] vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128). Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de produção de sentidos na leitura se constitui em um processo dialógico entre o autor e o leitor por meio do texto, portanto, não se resume ao reconhecimento de palavras e a memorização de letras e sílabas nas canções musicais, como exemplificam as atividades apresentadas nas Fotografias 11, 12 e 13.

Esses modelos de atividades encontram respaldo numa noção de língua como um produto acabado e convencional a ser decodificado pelo leitor, por isso o foco das atividades de leitura não está em questões que levem o leitor a dialogar com o texto recuperando as condições de produção, mas nas formas linguísticas isoladas. Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2014, p. 111) nos esclarece que

Para o objetivismo abstrato, a língua, como produto acabado, transmite-se de geração a geração. Evidentemente, é de um ângulo metafórico que os adeptos da segunda orientação entendem essa transmissão da língua como herança de um objeto; mas essa comparação não constitui para eles apenas uma metáfora. Configurando sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal.

Contrário a essa posição sobre a língua, Bakhtin (1992, p. 355), em *Estética da criação verbal*, em especial em *O problema do texto*, salienta que estudar essas unidades linguísticas dissociadas do texto como enunciado concreto implica que entre

[...] as unidades linguísticas, seja qual for o modo que as compreendamos e seja qual for o nível de estrutura em que as consideramos, não poderá estabelecer-se uma relação dialógica (fonemas, morfemas, lexemas, orações, etc.). O enunciado (como todo verbal) não pode ser reconhecido como unidade de um nível superior, último, da estrutura da língua (situado acima da sintaxe), pois entra num mundo de relações totalmente diferentes (dialógicas), sem paralelos possíveis com as relações linguísticas que se estabelecem em outros níveis (em certo plano, é possível fazer um paralelo entre o todo do enunciado e a palavra).

Por isso, o trabalho com as atividades relacionadas às canções musicais, ou melhor, a opção por um modelo (as unidades mínimas da língua) ou por uma abordagem de

trabalho com o texto, de acordo com Geraldi (2001), não é neutra. Ela traduz uma determinada forma de conceber o sujeito e suas relações com o mundo.

Geraldi (2001) orienta que tomar o texto como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino aprendizagem da língua materna requer o redimensionamento das concepções (língua, texto e leitura) que alicerçam esse processo, tendo em vista que as diferentes formas de conceber o texto estão vinculadas às diversas maneiras de se compreender a linguagem e o sujeito.

Geraldi (2002) salienta que o texto não é um produto pronto e fechado e muito menos um objeto que carrega um único sentido produzido pelo autor no ato de sua criação. Ao contrário, seus sentidos são constituídos no encontro dialógico entre autor-leitor-texto. Desse modo, compreendemos que as atividades representadas nas Fotografias 10, 11 e 12 nos oferecem elementos que mostram que a leitura de textos na alfabetização vem em alguns contextos escolares negando uma possível produção de *contrapalavras* dos sujeitos. Sobre esse aspecto, Geraldi (2002, p. 6) menciona:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz

Com base em Bakhtin (1992), compreendemos o texto como *enunciado concreto*, entrelaçado com um conjunto de outros enunciados tecidos na cadeia discursiva de interações verbais. Bakhtin (1992, p. 282) compreende que o enunciado (texto) se constitui no entrelaçamento de vozes de uma *multiplicidade* de *sujeitos falantes*. Por isso, o autor considera a linguagem viva e dinâmica, pois é ideológica por envolver sujeitos situados em contextos datados e situados historicamente.

Sendo assim, como Bakhtin (1992, p. 282), consideramos que “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Por conseguinte, isolar tais unidades do contexto de produção empobrece a construção de sentidos e compreensão do significado, como propõem as atividades ilustradas nas Fotografias 10, 11 e 12.

Não desconsideramos a possibilidade do trabalho com palavras, frases e orações, pois, conforme pontua Gontijo (2008, p. 19),

Assim, as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. É interessante observar que ressaltamos o processo de compreensão e não apenas de memorização das associações entre sons e letras e vice-versa, como estiveram propostos em métodos e cartilhas amplamente utilizados nas salas de aula. Por outro lado, precisam entender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as suas diversas finalidades e circunstâncias de usos.

Assim, Bakhtin (1992, p. 290) nos orienta que [...] é obvio que a coletividade linguística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua, mas esse aspecto não é necessário ou determinante quando se trata de definir a natureza da língua em sua essência”. Mas, para isso, é necessária que esteja endereçada:

[...] a mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica.

Porém, as atividades de leitura de textos que se mostraram recorrentes evidenciaram que a unidade da palavra foi tratada apenas como uma unidade da língua e não como unidade de comunicação discursiva que tem condições de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do interlocutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto (BAKHTIN, 1992, p. 330).

Em aproximação com a epígrafe destacada, compreendemos que as atividades de leitura de textos que analisamos na pesquisa são constituídas de pensamentos que se destinam aos outros (professores, alunos, pais etc.) em uma comunidade discursiva. Do mesmo modo, o interesse em analisar tipos de atividades de leitura recorrentes em cadernos de crianças que cursaram a alfabetização em escolas de diferentes municípios no Espírito Santo no período de 2000 a 2016 surgiu de perguntas decorrentes do diálogo com cadernos escolares que povoaram pensamentos, memórias e textos com os quais nos defrontamos em nossa trajetória formativa.

A análise das atividades registradas nos cadernos nos possibilitou compreender que a leitura de textos, como pontuado por Marcuschi (2011), vem seguindo o *paradigma da decodificação*. Ou seja, as atividades de leitura de textos que analisamos mostraram que a leitura na alfabetização vem sendo sustentada também por uma concepção de língua como sistema de representação de ideias do próprio texto; e o texto como um repositório de informações.

Essa tendência ficou evidente nas atividades de leitura registradas nos cadernos escolares que compuseram o *corpus* documental. Constatamos que as atividades de leitura de textos compreendiam prioritariamente exercícios que funcionavam como uma tarefa de identificar e extrair informações do texto. Essa postura é criticada por Marcuschi (2008, p. 233) quando ele defende que todo trabalho que envolve a atividade de interpretação deve partir de princípios tais como:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
- 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
- 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos;

As atividades de leitura de textos analisadas mostraram estar fundamentadas em noções de linguagem, texto, leitura e sujeito leitor. Pelas características das atividades ficou evidente que a noção de leitura valorizada nas atividades dos dois gêneros textuais que apareceram como mais recorrentes nos cadernos escolares se coaduna com a concepção de linguagem entendida apenas como instrumento de comunicação verbal. Zappone (2001, 85-86) destaca que nessa concepção

[...] um esquema da comunicação pode ser entendido nos seguintes termos: o remetente seria o autor do texto que teria por função enviar uma mensagem ao leitor (destinatário). Este, por sua vez, deveria produzir uma resposta a essa mensagem a partir da decodificação dos signos que a compõem. Como se observa, essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores, extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura.

Logo, essa noção de linguagem pressupõe um sujeito leitor como mero recuperador das ideias do autor do texto. Sendo assim, as atividades de leitura de textos que foram analisadas apontam também para a valorização de uma concepção funcionalista de leitura, que nega as experiências dos sujeitos com o mundo, e também o diálogo com outros enunciados que integram a cadeia discursiva.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma atividade em que o sujeito leitor é mero decodificador das informações do texto. Portanto, uma concepção que se ancora no entendimento de que a língua é, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2014, p. 112),

[...] sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista.

Sendo assim, atividades de leitura de textos na alfabetização que privilegiam apenas a aprendizagem da língua como um sistema normativo e imutável, tratando o texto como um produto a ser decodificado pelos sujeitos, nega premissas basilares que são responsáveis pela evolução da própria língua: a dimensão histórica. A língua, para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 112), “[...] é um fenômeno puramente histórico”.

Tomamos os cadernos como fontes documentais e, de acordo com Gvirtz e Larrondo (2008, p. 45), como “[...] produto e produtor da cultura escolar, como gerador de discursos específicos e de efeitos específicos”. Constituíram, dessa forma, fontes que nos possibilitaram acesso a atividades de leitura de textos que se mostraram mais recorrentes e a concepções que vem orientando, por meio das atividades, práticas de leitura.

Nessa direção, a pesquisa oportunizou constatar que as atividades analisadas demonstraram valorização de práticas de leitura de textos que não privilegiaram a produção de *contrapalavras*. Desse modo, inferimos que as atividades de leitura analisadas apontaram para o distanciamento de uma concepção da língua inserida em um movimento discursivo dialógico, que é realizado por sujeitos situados em um contexto de produção. Sendo assim, as atividades de leitura de textos que se mostraram mais recorrentes não consideraram que “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar” (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2014, p. 111).

Somos sabedores da existência de lacunas em nossas análises, tendo em vista que os cadernos não materializaram todas as práticas de leitura constituídas em sala de aula. Temos também clareza que tais práticas não se constituíram linearmente, no recorte temporal (2000 – 2016) selecionado, pois acreditamos que docentes e discentes apostaram em outras possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita no cotidiano escolar.

Porém, as atividades de leitura de textos analisadas neste trabalho apontam para a necessidade de continuar problematizando as atividades de leitura de textos na alfabetização, a fim de problematizar as concepções que vêm fundamentando as práticas dos professores alfabetizadores em relação ao ensino da leitura, em especial as atividades de leitura textos na alfabetização.

Nos limites deste trabalho, destacamos que as análises objetivamente evidenciaram preponderância de: a) solicitações aos discentes a responderem questionários ou a fichas de leitura, envolvendo os trechos literários na alfabetização; b) perspectivas teóricas e metodológicas que apenas consideram o ensino centrado nas palavras e

também nas unidades menores da língua (letras ou sílabas), envolvendo as canções musicais infantis.

As reflexões advindas deste estudo demonstraram a complexidade das atividades de leitura de textos na alfabetização. Por isso, é preciso promover debates e problematizações acerca com os estudos que se dediquem a compreender os processos de ensino-aprendizagem das atividades de leitura de textos na alfabetização, podendo, dessa maneira, garantir maiores reflexões em defesa do direito dos discentes ampliarem sua participação ativa no mundo da/na linguagem. Tudo isso, porque ainda enfrentamos práticas de leitura que inviabilizam a produção de sentidos das crianças na alfabetização, efetivando modelos tradicionais que obscurecem sua posição ativa e responsiva diante do mundo.

REFERÊNCIAS

- APARECIDO, Angela Maria Batista. **Leitura e compreensão de texto**: um estudo com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares**. Disponível em:<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1022T.PDF>. 2000. Acesso em: 14 abr 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos. O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n.2, p. 573-590, abr./jun.2015.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos - chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 191-2000.
- BIODERE, Neide. **Práticas de leitura**: concepção de uma docente da 1ª série do Ensino Fundamental da cidade de Umuarama – PR. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho, 2009.
- BOGDAN, Roberto C; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus contextos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz Nascimento. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v.33, n.90, p. 215-236, maio-agosto. 2013.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **O leitor**: co-enunciador do texto. In: Polifonia. n. 1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, p. 85-90.
- CAVALCANTE, Maria José Gomes. **O ensino da compreensão de textos**: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-ensino-da-compreensao-de-textos-um-olhar-sobre-pratica-de-uma-professora-da-eja>. 2015. Acesso em: 13 abr 2017.

COCO, Dilza. **Implicações do suporte de textos na configuração das práticas de leitura na alfabetização.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-4997-int.pdf>. 2008. Acesso em: 14 abr 2017.

COSTA, Monteiro Vieira Costa. **A escrita para o outro no processo de alfabetização.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GERALDI, João Warderley. **Leitura:** uma oferta de contrapalavras. Educar em revista. Curitiba, Ed. UFPR, n. 20 p. 77-85, 2002. 5. ed. São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **O texto na sala de aula.** In: ALMEIDA, Milton José de, LEITE, Ligia Chiaappini de Moraes, OSAKABE, Haquira, et al. (Orgs.). 3. ed. São Paulo. Editora Ática, 2001.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1):145-166, Jan./Jun.2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas.** Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8847612615626129997&hl=pt-BR&as_vis=1. 2002. Acesso em: 2 mai 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Alfabetização e a questão do letramento.** Cadernos de Pesquisa, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. **Alfabetização:** políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4.ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. **Compreensão textual como trabalho criativo.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf> . 2011
Acesso em: 24 nov 2018.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maíra Anelli. **Desempenho de escolares do Ensino Fundamental I em fluência e compreensão de leitura.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.02, p. 65-89, jun.2013.

OLIVEIRA, Katya Luciane de Oliveira; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ROSA, Milena Teixeira. Compreensão em leitura no Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Jul/Set 2016, v. 36, n. 3, 546-557.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt10_3081_texto.pdf. 2013. Acesso em: 16 abr 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULA, Flávia Anastácio de. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**, Campinas, v.33, n.90, p.237-255, maio - ago. 2013.

PETRONI, Maria Rosa; OLIVEIRA, Edsônia de Souza. Livro didático de língua portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?. **Polifonia**, Cuiabá, Mato Grosso, v.17, n.21, p. 132-146, jul./dez 2010.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

PORTO, Gilciane Caetano; PERES, Eliane. **Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?** Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5894--Int.pdf>. 2009. Acesso em: 16 abr 2017.

PORTO, Gilciane Caetano. **Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil Pelotas – RS (1940-1970)**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p.272-283, Jan./abr., 2012.

SALLES, Jerusa Fumagallide; PARENTE, Maria Alice de Mattos. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitivista. **Estudos de Psicologia**, 2004, 9(1) 71-80.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos Escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, v.9, n. 2, 291-302, 2005.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da Língua Portuguesa na escola brasileira nos anos 2000**. Vitória/ES: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); PPGE/UFES, 2016-2018. 2016.

_____. Os sentidos da leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD, GT 10.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 111-115.

_____. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n.31, p. 11-19, jan./jun.1999.

SILVIA, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da. A leitura no processo de alfabetização. In: LAURITI, Nádia Conceição, MOLINARI, G. S. (Orgs.). **Perspectivas da alfabetização**. Jundiaí, Pacto Editorial: 2013.

SPINILLO, Alina Galvão; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos; ARRUDA, Alberto Santos. Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em

compreensão de textos com crianças. **Psicologia**: Teoria e pesquisa, Jan/Mar 2016, V.32, n.1, 45-51.

STOLF, Jociane. **Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2010.

VAGO, Eliete Aparecida Locatelli. **O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria literária). Programa de Pós-Graduação Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2001.