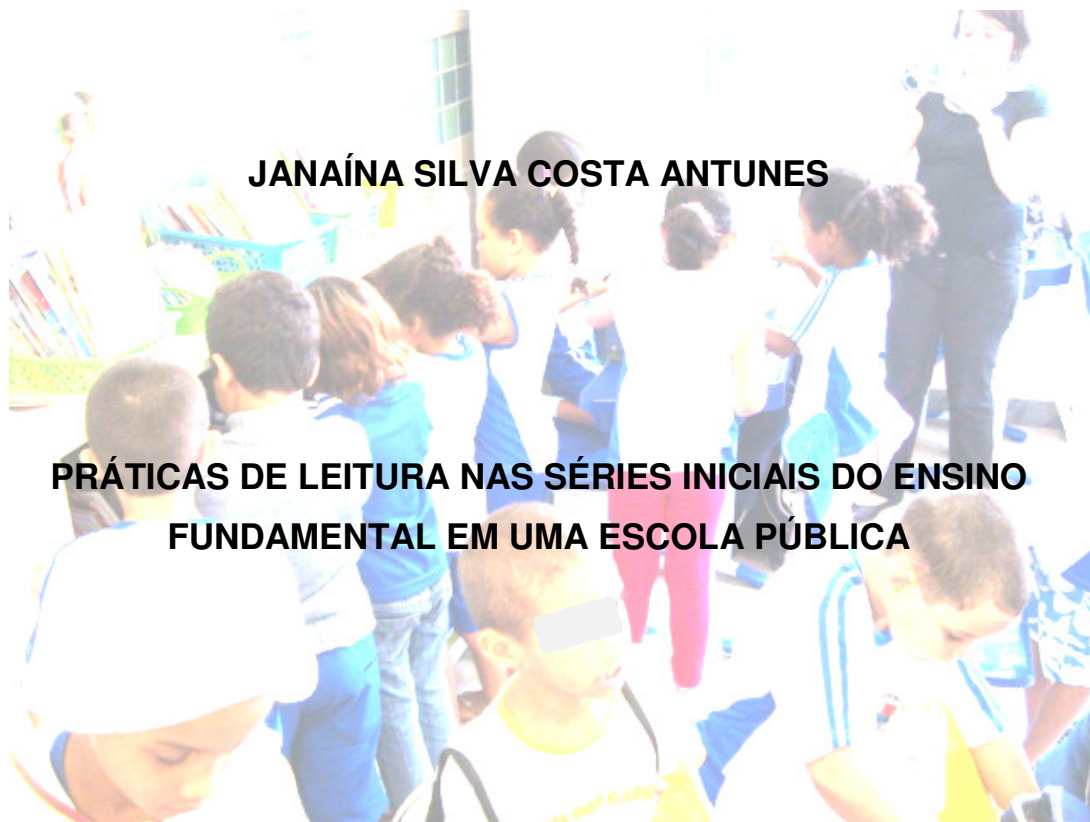


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

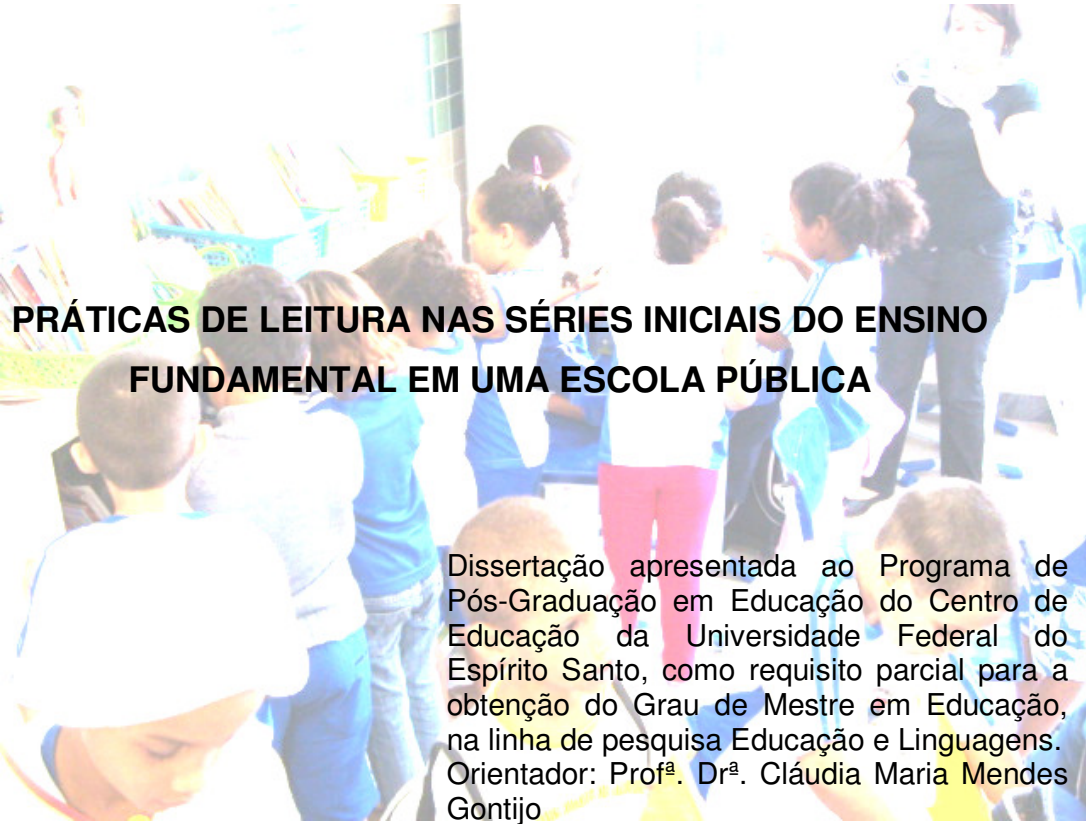
JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES

**PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**



**VITÓRIA
2011**

JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES



**PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Antunes, Janaína Silva Costa, 1971-
A636p Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em
uma escola pública / Janaína Silva Costa Antunes. – 2011.
172 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Linguagem. 2 Leitura - Prática. 3. Crianças - Linguagem. I.
Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

JANAÍNA SILVA COSTA ANTUNES

**PRÁTICAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

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 22 de agosto de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Norma Sandra de Almeida Ferreira
Universidade Estadual de Campinas

Aos meus pais, Pedro e Wilma, que, por serem professores comprometidos, mesmo sem saber, introduziram-me no mundo da pesquisa em educação.

A meu irmão, Pedro, por acreditar nas minhas possibilidades e por sempre me lembrar disso.

A Antunes, meu companheiro de jornada, porque sem a sua cumplicidade teria sido impossível a realização deste estudo.

Ao meu filho, Danilo, que, por levar a vida com leveza e alegria, mesmo sem saber, me deu forças para continuar, apesar das cobranças (necessárias) de sua parte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Às crianças, sujeitos essenciais nas pesquisas em educação... Sem elas, esta e todas as outras pesquisas nunca poderiam ser concretizadas.

Às professoras, também sujeitos essenciais, que cederam espaço para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos professores do PPGE, em especial às professoras Cláudia, Cleonara e Moema, que auxiliaram muito em meu processo de amadurecimento como pesquisadora.

À Prof Dr^a Norma Sandra de Almeida Ferreira, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora e trazido suas contribuições ao trabalho.

À Prof Dr^a Cláudia Gontijo, pela maestria com que conduziu suas orientações e pela forma apaixonada como acredita nas reais possibilidades da educação...

Às amigas mais próximas da linha de pesquisa da Turma 23: Cynthia, Gilciane e Ana Paula... *"TAMU JUNTO"*...

Aos colegas da turma de Estágio em Pesquisa: Cleidiluce, Cynthia, Dânia, Dilza, Dulcinéa, Eliane, Fabrícia, Kaira, Mônica, Nalva, Shênia e Vanildo, que ajudaram a escrever esta pesquisa a muitas mãos... Afinal, minhas palavras nunca serão só minhas... Serão o resultado de tudo que li, ouvi e vivi...

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes, sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

RESUMO

Este trabalho integra os estudos do grupo de pesquisa Alfabetização, leitura e escrita da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Teve por objetivo analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória, ES. A escolha do tema teve relação estreita com questionamentos profissionais e pessoais, além de promover reflexões sobre a baixa proficiência em leitura, um tema que tem interessado a pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Para isso, adotou a metodologia de estudo de caso e utilizou o recurso da observação participante em sala de aula como principal estratégia de produção de dados. Ainda fez uso de entrevistas com os sujeitos envolvidos na investigação, além de fotografias, filmagens e registros de áudio para constituir o *corpus* da pesquisa. Os dados foram organizados a partir das finalidades com que a leitura era trabalhada em sala de aula. O percurso de análise buscou compreender o modo como os sujeitos interagem com a leitura, os objetivos que orientavam as atividades e como os procedimentos de ensino aprendizagem influenciavam no processo de constituição do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada. Os resultados do estudo indicam que as práticas de leitura nas turmas envolvidas visavam à realização de tarefas na grande maioria dos eventos que aconteceram na sala de aula. As discussões desenvolvidas contribuiram com as reflexões sobre o ensino aprendizagem da leitura, ressaltando a necessidade de constituição de práticas de ensino que tratem a leitura como uma atividade dialógica.

Palavras-chave: Linguagem. Práticas de leitura. Leitor. Produção de sentidos.

ABSTRACT

This work is part of the research group studies about literacy, reading and writing of the Federal University of Espirito Santo, in the line of research Education and Languages. It aimed to analyze the reading practices in early grades of Elementary School, in a City Public School System Teaching in Vitoria, ES. The choice of this topic had close relationship with professional and personal questions and promoted reflection about the low proficiency in reading, a subject that has interested researchers in different fields of knowledge. For that, it adopted the methodological option characterized as qualitative study of case and it used the resource of the participant observation in classroom as main strategy of data's production. It made use of interviews with the subjects involved in the investigation, pictures, film version and audio registrations to constitute the *corpus* of research. Data were organized out of purposes when reading was used in classrooms. The analysis course sought to understand how the subjects interacted with reading, the objectives that guided the activities and the way procedures for teaching and learning influenced the process of setting up the reader in the early grades of elementary school searched. The study results indicate that the practices of reading in the classes involved were intended to accomplish tasks proposed in most of the events that happened in the classrooms. The discussions developed contributed to the reflections on the teaching and learning of reading, highlighting the importance of relationship between subjects and the need to establish teaching practices that treat reading as a dialogic activity.

Keywords: Language. Reading practice. Reader. Production of meanings.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO	15
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.2 A ESCOLA PESQUISADA	20
2.3 AS SALAS DE AULA	27
2.4 AS PROFESSORAS	33
2.5 AS CRIANÇAS	39
3 PRÁTICAS DE LEITURA	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5 REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – CARTA ENVIADA À UNIDADE DE ENSINO	108
APÊNDICE B – CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	109
APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	110
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	111
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	113
APÊNDICE F – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS ALUNOS	117
APÊNDICE G – DADOS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	119
APÊNDICE H – DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES.....	130
ANEXO	170
ANEXO – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO DO PROJETO NURC/SP	171

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A decisão de pesquisar as práticas de leitura nas escolas, em especial nas séries iniciais, teve direta relação com o que vivi como aluna e, mais tarde, como profissional do magistério. Lembro-me¹ de que, quando criança, às vésperas de entrar na turma de alfabetização, perguntava algumas vezes, à minha mãe como a gente aprendia a ler. Pegava livros infantis e ficava observando aqueles rabiscos... Parecia mágico. Como olharia para aqueles rabiscos e como poderia decifrá-los?

Filha de pais professores, convivendo com a sala de casa cheia de livros, ficava maravilhada ao imaginar que logo poderia ler qualquer um daqueles. Minha ansiedade foi aumentando e, enquanto não aprendi a ler, não sosseguei. Aprendi a ler rapidamente e me sentia muito importante com a conquista.

Anos 70... Lembro-me dos exercícios de cópia do meu nome e dos “pedacinhos” das palavras, dos pequenos textos (duas ou três linhas bastante artificiais), dos ditados e da cartilha. Hoje, todas aquelas atividades me parecem cansativas, mas eu adorava fazê-las e acreditava que só daquela forma poderia alcançar meu objetivo: aprender a ler.

Desde essa época, dizia que queria ser professora. Gostava de ajudar os colegas nas suas dificuldades e acredito que a influência do ambiente familiar também foi responsável pelo surgimento desse desejo. Muitas vezes, fui à escola pública em que minha mãe trabalhava e ficava ajudando alguns alunos de sua 2ª série a fazerem os deveres escolares. Ficava assustada observando como aquelas crianças (geralmente mais velhas que eu) não conseguiam fazer as tarefas e nem ler direito.

O tempo passou e meus planos não mudaram, apesar de ter perdido um pouco o “gosto pela leitura” nos anos que se seguiram. Optei pelo magistério fazendo o curso de formação de professores. Imaginei que, finalmente, descobriria como fazer para ajudar os alunos a descobrirem a leitura e, quem sabe, eu mesma redescobrisse o interesse pela leitura?

¹ Uso, nestas considerações iniciais, a primeira pessoa do singular, por me referir às experiências pessoais.

Puro engano. Professora aos 16 anos, final dos anos 80. Efervescência de ideias no contexto educacional. Alfabetizar passa a ser tão natural para alguns de meus mestres e nem tanto para outros, que vi minhas ambições irem por água abaixo... Fiquei mais confusa. Para alfabetizar, seria necessário deixar os alunos aprenderem de forma livre, no tempo que fosse necessário, ou os exercícios repetitivos ainda seriam essenciais para que esse objetivo fosse alcançado?

Mais tarde, aos 19 anos, ao ingressar na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, poderia ter escolhido uma turma de alfabetização na escola onde fui trabalhar. Mas minha insegurança não permitiu. Fiquei sempre com aquela vontade guardada dentro de mim. Achava que, um dia, quando estivesse segura, me candidataria a alfabetizar alguém. Pouco tempo depois, ingressei também na Secretaria Municipal de Educação e a história se repetiu.

Bem mais tarde, quando fui lecionar no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), aconteceu o que temia: fui presenteada com uma turma de alfabetização, pois era novata na escola e, pelo que me foi dito, as professoras mais antigas normalmente não gostavam de alfabetizar. Num primeiro momento, fiquei apavorada. Com a ajuda das colegas, fui superando esse sentimento. Ao final do ano letivo, estava apaixonada por aquilo que estava fazendo e vi meu desejo de infância se renovar, queria mesmo ensinar outros a ler e a escrever. Para terminar essas primeiras palavras, acredito ser essencial comentar que não foi fácil. Tenho a certeza de que muitos erros (na tentativa de acertos) foram cometidos por mim. Minha prática se modificou e continua se modificando incessantemente.

Assim, o meu desejo de investir no estudo das práticas de leitura foi devido ao fato de, cada vez mais, ver alunos e professores (incluo-me nesse grupo) sendo culpabilizados pelos problemas de falta de proficiência em leitura. A leitura tem sido, frequentemente, vista como um problema escolar. O grande número de pesquisas realizadas e programas que avaliam e comprovam o baixo desempenho de muitos de nossos alunos nos tem alertado para tal situação. Os resultados mais recentes da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*² (2007) mostram que, apesar do crescimento

² A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* iniciou-se em 2000, com o objetivo de diagnosticar e medir o comportamento leitor da população. Foram pesquisados 49% da população brasileira, e os dados trouxeram indicativos importantes para que dirigentes do setor público ou da iniciativa privada percebam nuances fundamentais da prática da leitura no Brasil.

do índice de leitura entre os pesquisados,³ ainda há muito que se fazer. Para 42% dos entrevistados, as dificuldades nas habilidades necessárias à leitura (leitura lenta, falta de compreensão após a leitura) são sinalizadas. Além disso, a leitura aparece como quinta atividade para a ocupação do tempo livre dos entrevistados. A análise geral das informações coletadas caracteriza nosso país com graves problemas de leitura.

Da mesma forma, os dados do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional⁴ (Inaf/2001) constataram que as habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social. Nesse sentido, esse problema, que tem permanecido ao longo da história da educação brasileira, exige políticas efetivas de incentivo à leitura.

É importante destacar que, durante a minha trajetória profissional como alfabetizadora, sempre vi meus alunos ávidos por aprenderem a ler. Porém, à medida que avançavam para outras séries, o interesse pela leitura diminuía para boa parte deles. Por experiência própria, posso afirmar que o mesmo aconteceu comigo. Aquela menina que ficava maravilhada com a possibilidade de descobrir as letras, aos poucos, foi se distanciando de todo aquele mundo. Onde e quando exatamente o interesse se perdeu não sei bem. Daí vem o interesse por esse campo de pesquisa.

Ao iniciar o nosso trabalho de pesquisa, tendo em vista a definição pelo estudo das práticas de leitura, realizei uma revisão de literatura com a finalidade de analisar o conhecimento produzido. Fiz a leitura de 14 trabalhos produzidos a partir do ano de 2001. Desses, quatro são teses de doutorado e dez dissertações das mais variadas universidades do país. Esse momento foi essencial para estabelecer elos entre os meus saberes e pensares, os saberes e pensares de pesquisadores e estudiosos e, também, para pensar meu objeto de estudo: as práticas de leitura.

³ Na segunda pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2007), o universo dos entrevistados subiu para 92,3% da população.

⁴ Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), por meio do Instituto Paulo Montenegro, com o objetivo de oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas com a leitura, escrita e Matemática, de modo a fomentar debate e subsidiar a formulação de políticas de educação. A amostra foi de 2.000 pessoas de 15 a 64 anos.

A partir desse trabalho de revisão, destaco o estudo de Ferreira (2001), porque traz uma importante contribuição para pesquisadores da área, em seu levantamento das pesquisas sobre leitura no Brasil, de 1980 a 1995. Esse estudo não se detém, especificamente, nas práticas, mas apresenta um panorama das pesquisas sobre leitura, no período identificado. Em relação às pesquisas que se detiveram diretamente sobre as práticas de leitura, podemos citar: Saveli (2001), Zappone (2001), Sampaio (2003), Coutinho (2004), Seibt (2004), Côco (2006), Vinco (2006), Sanchonete (2006), Guimarães (2007), Franco (2008), Figueiredo (2008), Rocha (2008), Santos (2008).

Os estudos sobre as práticas de leitura não são raros e há um crescente interesse sobre esse objeto. Não analisarei cada pesquisa, mas, de modo geral, posso dizer que todos eles apontam problemas com relação ao ensino e à aprendizagem nas escolas e sugerem investimentos na formação dos professores para que possam realizar um bom trabalho com a leitura nas escolas.

Esta investigação teve como objetivo pesquisar as práticas de leitura realizadas nas quatro turmas das séries iniciais participantes, a fim de compreender/identificar a perda de interesse das crianças pela leitura ao longo da escolarização. Para tal, o segundo capítulo trata, então, dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa. No terceiro, analiso as práticas de leitura observadas durante o período de inserção em campo. Nas considerações finais, último capítulo, trago minhas reflexões acerca do experienciado ao longo de oito meses de inserção em campo.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do
que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando
ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

Manoel de Barros

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, trataremos dos aspectos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa sobre as práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, primeiramente, discutimos como a leitura tem sido concebida nas pesquisas acadêmicas. Para tal, utilizamos as reflexões de Zappone (2001). Após essa discussão, delineamos a nossa concepção de leitura para, em seguida, apresentar a metodologia de pesquisa adotada.

Zappone (2001) identifica os anos 80 como o período em que as discussões acerca da leitura ganharam maior interesse na academia. Da mesma forma, observa que muitas pesquisas trazem aplicações pedagógicas variadas, mas remetem ao mesmo universo teórico. De acordo com a autora, podem ser estabelecidas quatro linhas em que as pesquisas sobre leitura no Brasil se ramificam: linha político-diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista.

Segundo a autora, Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva são os principais representantes da *linha político-diagnóstica*. Entendem a leitura como engajamento em que o leitor não é mero receptor das ideias do texto e do autor, o leitor assume posição de sujeito que atribui significado ao que lê, de forma personalizada, a partir de suas experiências e de leituras anteriores. Desse modo, o leitor será capaz de fazer a “leitura do mundo” e situar-se nele.

A *linha cognitivo-processual*, também discutida por Macedo (2001), desenvolve-se, como assinala a autora, a partir das teorias da cognição e tem preocupação com os processos envolvidos no ato de compreensão do texto no momento da leitura. Ao centrar sua preocupação nos processos que ocorrem no ato da leitura, a aplicação desse tipo de pesquisa prioriza a proficiência do leitor. De acordo com essa linha, ocorrem, basicamente, dois processos durante a leitura: o primeiro implica o reconhecimento e compreensão das partes menores que compõem o texto (aspectos morfológicos, sintáticos, fonológicos e semânticos); e o segundo refere-se ao uso do conhecimento prévio do leitor e à formulação de hipóteses e deduções que dependem do leitor, porém a ênfase recai sobre o texto. Os estudiosos Keneth

Goodman (1980), nos Estados Unidos e Ângela Kleiman (1993) e Mary Kato (1995), no Brasil, são apontados como os principais representantes dessa abordagem.

A respeito da *linha discursiva*, Zappone (2001) traz as reflexões de Eni Puccinelli Orlandi (1987) para sua pesquisa. Essa abordagem tem como premissa o fato de que a leitura implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la. A análise do discurso se apoia sobre estudos da linguagem, vista sob um enfoque diferente da linguística tradicional, pois trata os processos de constituição do fenômeno linguístico. A leitura é um processo discursivo no qual dois sujeitos atuam e produzem sentido a partir de contextos histórico-sociais determinados e, por sua vez, produzem sentidos ideologicamente determinados.

Finalmente, a *linha estruturalista* concebe a leitura como processo de decodificação em que o funcionalismo ganha força. São estudadas, então, as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical etc.) pode envolver. Os estudos de Jakobson (1971) ilustram esse tipo de abordagem. A linguagem é tida como instrumento de comunicação, e o objetivo desse processo é atingir uma comunicação eficaz, de forma que a relação entre emissor-receptor seja estabelecida plenamente sem levar em conta o contexto da produção da leitura e fatores extralinguísticos. No Brasil, os estudos de Whitaker Penteado (1977) e Izidoro Blikstein (1983) são citados como orientados por essa concepção.

Nesta pesquisa, buscamos adotar a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Percebemos que, de certo modo, essa perspectiva se aproxima da linha discursiva descrita por Zappone (2001). Com relação a essa linha, podemos apontar que, a partir da concepção de linguagem delineada por Bakhtin (1992) e das críticas às orientações do pensamento filosófico linguístico, a leitura é considerada um *processo discursivo* e, como tal, os sujeitos leitores *produzem sentidos para os textos lidos ou ouvidos*. Desse modo, o leitor é sujeito que atribui sentidos aos textos a partir de sua experiência e leituras anteriores.

A leitura, então, envolve um processo de compreensão ativa e responsiva dos textos. Para Bakhtin (2006), a compreensão é, portanto, um processo ativo e responsivo, isto é, uma forma de diálogo. Jobim e Souza (2001, p.109) esclarecem

que “[...] o sentido de um enunciado é o efeito da interação entre locutor e receptor”. Ao lermos um texto, mergulhamos num processo ativo de reflexão e (re)criação dos enunciados produzidos pelo autor que, por sua vez, registrou em seu texto o resultado de suas reflexões a partir do contato com outros enunciadorees. Quanto mais numerosas forem as nossas réplicas (BAKHTIN, 2006), maior e mais profunda terá sido nossa compreensão. Dessa maneira, diante da pesquisa realizada, questionamo-nos: as práticas de leitura na escola estão sendo pensadas de modo a proporcionar condições para que as crianças dialoguem com os textos? No próximo capítulo, discutiremos essa questão.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A sala de aula é um lugar privilegiado para se observar os processos de interação verbal. Nesse *espaçotempo*, encontramos grupos de sujeitos com diferentes histórias de vida, valores, crenças, interesses e experiências interagindo de variadas maneiras. Por isso mesmo, buscamos uma metodologia que desse conta de apreender os sentidos construídos por esses diferentes sujeitos que habitam as salas de aula das escolas públicas.

Assim, esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso de caráter qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), Sarmiento (2003) e André (2005), esse tipo de pesquisa caracteriza-se, principalmente, por examinar um fenômeno específico, um programa, um acontecimento, um processo, uma instituição ou grupo social, enfatizando o particular, mas sem perder de vista o contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, uma dinâmica como um processo ou uma unidade em ação. Sendo assim, ao optar por estudar as práticas de leitura nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental, consideramos essa metodologia a mais adequada à proposta deste estudo.

A abordagem inicial dos sujeitos ocorreu, em primeiro lugar, por meio de contato com a pedagoga e o diretor da instituição escolhida. Nessa conversa, foram informados os objetivos e a proposta da pesquisa (APÊNDICES A, B, C e D). Após a

aprovação da intenção de pesquisa pelo diretor e pela pedagoga, buscamos apoio dos professores da escola para que se dispusessem a participar, abrindo suas salas à proposta. É preciso lembrar que, se os professores não se sentirem motivados a participar, não há como iniciar uma pesquisa que tem como foco as práticas de sala de aula. Portanto, a abordagem com o professor foi feita de modo cuidadoso para que ele percebesse a importância dos propósitos do estudo.

As professoras das turmas de 1^a, 2^a e 4^a séries⁵ do turno matutino se mostraram dispostas a participar, mas uma das professoras, de 3^a série, não quis fazer parte da pesquisa por não se sentir à vontade com a presença de alguém estranho à sala de aula. Porém, outra professora da mesma série interessou-se pelo trabalho, o que propiciou a concretização de nossas intenções.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, anotações em diário de campo, gravações audiovisuais e fotografias. A observação participante proporcionou o conhecimento dos discursos produzidos pelos sujeitos nas atividades em sala ou mesmo em momentos informais, promovendo um espaço que serviu para a ampliação dos saberes de todos os envolvidos a partir de seus lugares (sujeitos e pesquisadora). Sarmiento (2003, p. 172) ilustra essa informação relatando:

Enquanto que o investigador educacional 'fala' do interior de um discurso predominantemente teórico e abstracto, os(as) professores(as) falam de um discurso que é um saber de um saber-fazer. Isso obriga o investigador a restituir, sem qualquer alteração, a 'voz' dos(as) professores(as), porque ela é válida na forma com que constrói o seu conteúdo. Mais do que um problema de tradução há, na polifonia do texto, uma relação dialógica que se constrói nessas formas (relativamente) diferentes de referir o mesmo. Mas essa é uma das qualidades a que o texto aspira: ser um espaço de amplificação do diálogo de saberes.

Por acreditar que o trabalho de campo exige do pesquisador um envolvimento direto nas atividades do grupo pesquisado, foram acompanhadas turmas das quatro primeiras séries (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries) do ensino fundamental. Permanecemos em cada turma por um período de quatro a cinco semanas, com o objetivo de delinear o modo como a leitura era trabalhada em sala de aula.

⁵ A pesquisa foi realizada em uma escola com ensino fundamental de oito anos, por isso o termo série.

Além das técnicas que permitiram coletar os dados nas salas de aula, foram utilizadas entrevistas (APÊNDICES E e F) com as professoras e as crianças ao longo do período de investigação. As entrevistas com as professoras tiveram por finalidades caracterizá-las quanto à faixa etária, formação e experiência profissional e conhecer aspectos socioeconômicos e culturais. As entrevistas com as professoras (APÊNDICE E) também proporcionaram a identificação da/s concepção/ões de leitura que orientam o trabalho educativo na escola. Vale acrescentar que as entrevistas foram gravadas com a devida autorização e, depois de transcritas, apresentadas aos entrevistados para a avaliação do conteúdo. É importante dizer que somente duas professoras (das turmas de 1ª e 4ª séries) se dispuseram a gravar a entrevista. As outras duas (2ª e 3ª séries) preferiram responder em forma de questionário. As entrevistas (APÊNDICE F) com as crianças tiveram por objetivo caracterizá-las quanto à faixa etária, nível sociocultural e, também, identificar a importância e/ou significado da leitura em suas vidas.

Buscamos conhecer, ainda, o Projeto Político-Pedagógico, pois nele poderiam estar contidas as propostas da unidade escolar. Porém, de acordo com a pedagoga, esse documento estava sendo reformulado pelos professores. Também não tivemos acesso ao documento que estaria sendo utilizado até então como norteador das diretrizes da escola, pois a pedagoga não conseguiu localizá-lo na escola.

Foram solicitadas aos responsáveis autorizações para fotos e filmagem de atividades consideradas relevantes para o estudo. O uso de filmagem nas situações de sala de aula e a sua transcrição ajudaram a constituir os elos discursivos no momento da análise. Entendemos que

[...] todo o trabalho investigativo é uma **construção** com implicação do investigador. Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (SARMENTO, 2003, p. 151, grifo do autor).

É importante salientar que entrevistas e eventos registrados por meio de filmagens consideradas relevantes à temática da pesquisa foram selecionados e transcritos

(ANEXO) a partir dos estudos elaborados pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP⁶ disponíveis em Fávero (2003), a fim de que se percebam as marcas da oralidade, como entoação, pausa, alongamento de sons, destaques, outros elementos relevantes etc.

2.2. A ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa foi realizada em escola pública do sistema municipal de Vitória (ES). A instituição escolhida fica em um bairro pertencente à região de Maruípe,⁷ a oeste do município de Vitória. O bairro em que se localiza a escola surgiu nos anos 1950, em decorrência de invasões em áreas alagadiças. A região passou por vários processos de aterros, realizados tanto pelo Poder Público quanto pelos moradores. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1996, registrados no *site* da Prefeitura, as moradias dos habitantes do bairro são casas de alvenaria com baixo padrão de construção e pequenos barracos de madeira que abrigam, em média, cinco ou mais pessoas.

A escola foi fundada em março de 1978 e funcionava, até 27 de setembro de 2009, no prédio antigo. O prédio novo foi construído para abrigar turmas do ensino fundamental da 1ª a 8ª séries em três turnos (matutino, vespertino e noturno). São doze salas de aula ocupadas nos turnos matutino e vespertino, e dez salas de aula no período noturno. Essas e outras informações foram coletadas a partir do formulário de caracterização da escola (APÊNDICE D).

As salas são grandes, arejadas e bem conservadas. O prédio também possui laboratório de informática bem equipado e bastante amplo, sala de artes, auditório com computador e projetor, laboratório de ciências, laboratório pedagógico para atendimento específico aos alunos com necessidades educacionais especiais e uma ampla biblioteca. Além disso, possui um pátio grande, uma quadra de esportes e refeitório. Existiam também murais com informações variadas para alunos,

⁶ Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo da USP

⁷ De acordo com o *site* da prefeitura de Vitória (<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php>), "[...] a Capital do Espírito Santo está dividida em oito regiões administrativas: região 1 (centro), região 2 (Santo Antônio), região 3 (Bento Ferreira), região 4 (Maruípe), região 5 (Praia do Canto), região 6 (Continental), região 7 (São Pedro) e região 8 (Jardim Camburi)" (Acesso em: 17 jan. 2011).

professores e responsáveis e constantemente trabalhos dos alunos expostos nos corredores e murais do pátio interno da escola. Havia rampas que davam condições de acessibilidade aos ambientes da escola. Podemos observar, nas fotos distribuídas ao longo desta pesquisa, o quanto o espaço da escola pesquisada era organizado e bem cuidado.

Foto 1– Exposição de trabalhos de alunos no pátio interno



Foto 2 – Auditório da escola



Foto 3 – Sala de Artes



Foto 4 – Laboratório pedagógico



Foto 5 – Quadra da escola



Foto 6 – Um dos murais informativos do pátio interno



Verificamos no dia a dia da pesquisa que, apesar de as crianças terem aulas de Informática, Artes, Inglês, Educação Física, acesso livre à biblioteca (exceto no horário do recreio), o que se observa é o predomínio das aulas sob a regência de um professor individualmente. Na totalidade dos momentos observados, não percebemos a busca de construção de projetos conjuntos pelos profissionais, o que denota a ausência de trabalho coletivo, tão essencial para o alcance dos objetivos da escola e atendimento das necessidades das crianças.

O cotidiano da escola era marcado por rotinas que se repetiam diariamente. As crianças entravam nas dependências da escola pelo portão dos fundos (rua secundária), pois a entrada principal estava localizada em rua de maior movimento de carros, o que colocava em risco a segurança dos alunos. O sinal de entrada para sala de aula tocava a primeira vez pontualmente às 7h. Primeiramente, as crianças encaminhavam-se para o pátio (Foto 7) e se colocavam no espaço determinado para cada turma. Quando o sinal tocava pela segunda vez, as coordenadoras se apressavam em solicitar silêncio pelo microfone. Os alunos enfileiravam-se em ordem de tamanho. Rotineiramente, rezavam o Pai Nosso e, uma vez por semana (quintas-feiras), cantavam o Hino Nacional. Diariamente, ao final da oração, a coordenadora responsável pela entrada das turmas solicitava pelo microfone que cada professor fosse para a sala com sua respectiva turma.

Foto 7 – Pátio da escola



Em relação ao tempo de aula, verificamos que era cinco de 50 minutos cada um. O recreio tinha a duração de 20 minutos e acontecia depois do terceiro tempo de aula. As turmas de 1^a a 4^a séries desciam de cinco a dez minutos antes das turmas de 5^a a 8^a séries, para evitar superlotação e/ou confusões no refeitório, que ficava fechado até que todos os alunos, pelo menos os de 1^a a 4^a séries, tivessem se alimentado. À medida que terminavam a refeição, formavam uma fila dentro do refeitório que só se desfazia quando a porta era aberta para que brincassem no pátio. Só nesse momento, as professoras responsáveis por suas turmas deixavam de observar seus alunos e estavam liberadas para um tempo de descanso na sala de professores. Ao buscar informações sobre a atitude de não abrir a porta do refeitório, informaram que se devia ao fato de que muitas crianças estavam deixando de se alimentar para somente brincar no horário do recreio.

Foto 8 – Refeitório



Ao final do horário do recreio, o sinal tocava mais uma vez e as crianças se enfileiravam no pátio. A coordenadora usava o microfone para solicitar que elas se organizassem. Normalmente, isso demorava em torno de 15 minutos, pois a grande maioria estava bastante agitada. Da mesma forma, os professores iam sendo chamados um a um para subir com suas turmas.

No horário de saída, as turmas de 1ª a 4ª séries também eram liberadas cerca de dez minutos mais cedo, para evitar encontro e possíveis conflitos com as turmas de 5ª a 8ª séries, pois, conforme as professoras, a agressividade e provocações por parte dos alunos maiores era um problema constante.

De acordo com a secretária da escola, no ano em que realizamos a pesquisa, o número de crianças por turma era em média 30. Os turnos matutino e vespertino possuíam 12 turmas cada um, totalizando 24. O número de alunos do turno matutino era 353 e do vespertino 362, totalizando 715 alunos. Não tivemos acesso aos dados do noturno, pois a secretária era responsável somente pelos dados dos turnos matutino e vespertino. O quadro de docentes era composto por 28 professores (14 em cada turno). O quadro de técnico-administrativos era constituído por cinco funcionários na secretaria, quatro pedagogos (duas em cada turno) e quatro coordenadores (dois em cada turno). O número de faxineiras e merendeiras era quatro (duas em cada turno). O serviço de apoio (vigilantes) contava com seis funcionários de empresas de prestação de serviços (três em cada turno).

Em relação aos aspectos pedagógicos, cada turno possuía duas pedagogas. Uma orientava os professores de 1ª a 4ª série e a outra os professores de 5ª a 8ª série. Os professores de turma possuíam, em seus horários, sete tempos para planejamento e/ou estudo. Esses horários aconteciam enquanto as turmas estavam nas aulas de Artes, Inglês e Educação Física.

Durante o período em que as turmas foram acompanhadas, praticamente não presenciamos encontros para planejamento com a pedagoga. Esses momentos eram utilizados, na maioria das vezes, pelos professores para planejar/elaborar atividades para as turmas. Segundo as orientações da pedagoga, as atividades das turmas de 1ª e 2ª séries deveriam ser planejadas com finalidade de atender ao que estava prescrito na matriz de referência da Provinha Brasil. Vale acrescentar ainda que, no laboratório de informática, o professor acompanhava a turma e podia desenvolver, junto com o professor de Informática (Foto 9), algum projeto ou atividade solicitada previamente, o que nem sempre acontecia.

Foto 9 – Professor orientando os alunos no laboratório de informática



2.3 AS SALAS DE AULA

Apesar de as salas de aula serem igualmente amplas e espaçosas, havia particularidades na forma como cada professora que participou da pesquisa organizava esse espaço. Em relação à arrumação das salas de aula, devemos lembrar que duas turmas pesquisadas adotavam fileiras (Foto 10) como modo principal de organização, e as outras duas buscavam variar a disposição das carteiras durante as atividades propostas (Foto 11). Saviani (2008, p.117/ 118), ao discutir sobre as pedagogias tradicional e nova, assinala:

A pedagogia tradicional realiza-se nas escolas à medida que ela se encarna na prática, prática esta pensada de tal maneira que o próprio aspecto físico das escolas ganha tal conformação que, quando confrontada com o que é preconizado pela pedagogia nova, muda inteiramente de figura. Se nós pensarmos uma sala aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, que é a mesa do professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Conseqüentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor [...]. Fica evidente, pois, que o próprio aspecto físico das salas de aula se modifica à medida que a concepção de educação se altera e vice-versa.

Tendo em vista as práticas docentes observadas nas quatro turmas pesquisadas, verificamos que as turmas que utilizavam variadas arrumações (1ª e 4ª séries) eram as turmas em que os professores regentes tinham o costume de incentivar a maior participação dos alunos, criando situações para o exercício do dizer.

Foto- 10 – Crianças da 2ª série sentadas em fileiras



Foto 11 – Crianças da 1ª série sentadas em duplas



Observamos, ainda, que, nas salas em que as carteiras eram organizadas em fileiras (2ª e 3ª séries Foto 12), as professoras priorizavam as práticas de leitura de textos dos livros didáticos ou de folhas xerocopiadas, envolvendo a realização de tarefas a partir dos textos. Esse tipo de prática não favorecia o diálogo com os textos e entre os sujeitos, pois as crianças se limitavam a ler e a responder por escrito às tarefas ou mesmo oralmente, no momento da correção.

Vale mencionar que, de modo geral, as crianças demonstravam, com suas atitudes, preocupação em manter o ambiente arrumado (Foto 13). Isso foi notado especificamente naquelas turmas nas quais havia cobrança e cuidado por parte do professor em fazer da sala um ambiente mais agradável para todos.

Foto 12 – Arrumação da sala da turma de segunda série



Foto 13 – Arrumação da sala de aula da primeira série



Das quatro turmas pesquisadas, notamos que as professoras das turmas da 1ª e da 4ª série se preocupavam com a decoração do espaço da sala de aula. Os murais, na turma da 1ª série, eram sempre renovados com atividades e desenhos feitos pelas crianças. Havia ainda grande oferta de materiais de leitura (Fotos 14 e 15) que faziam parte do acervo da própria professora.

Foto 14 – Material variado de leitura na turma de 1ª série



Foto 15 – Material variado de leitura na turma de 1ª série e aluno manuseando livros na sala de aula



Na turma de 4ª série, a professora gostava de variar a arrumação das mesas (círculo, grupos ou duplas). Poucas vezes, colocava as carteiras em fileiras. Como as crianças já estavam acostumadas com essa dinâmica, as mesas eram arrumadas rapidamente. Muitas vezes, as crianças também pediam que a arrumação fosse mudada, o que era atendido pela professora na maioria das vezes (Fotos 16 e 17).

Foto 16 – Turma da 4ª série trabalhando em grupo



Foto 17 – Turma da 4ª série trabalhando em círculo e mural ao fundo

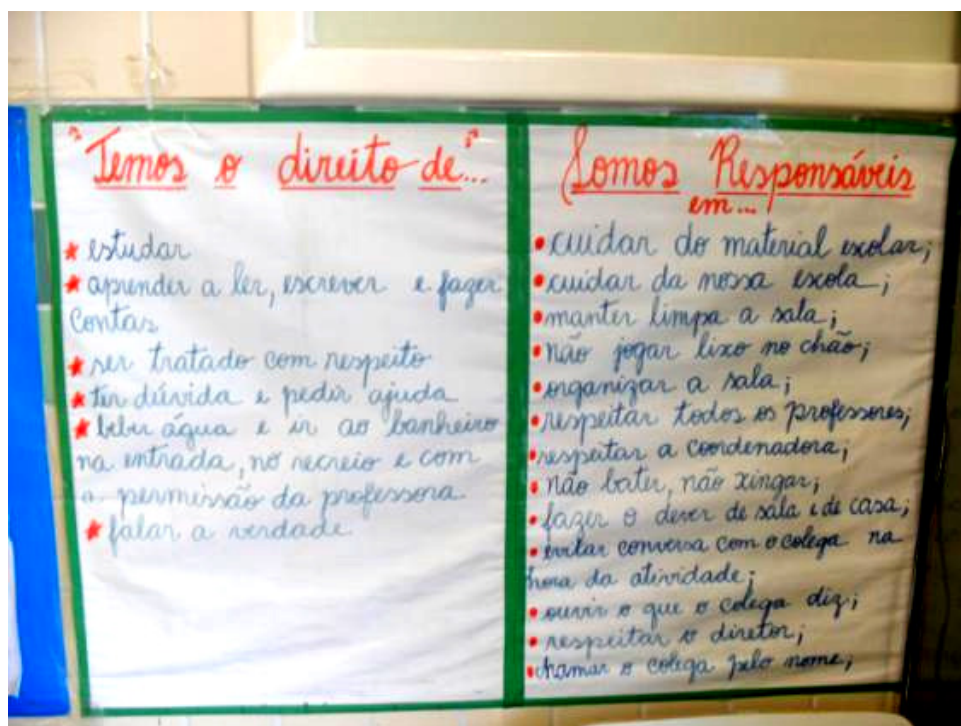


Como já pontuamos, as turmas de 2ª e 3ª séries mantinham a arrumação em fileiras na maior parte do tempo. Quando havia necessidade de mudar a arrumação, normalmente o tumulto era bastante grande. Por isso, as professoras evitavam fazer mudanças, como relataram em conversa informal. Além disso, praticamente não havia murais e algumas produções afixadas eram antigas. Na turma de 3ª série, o mural tinha lembretes sobre regras gramaticais e de comportamento (Fotos 18 e 19).

Foto 18 – Mural da turma de 3ª série – regras gramaticais



Foto 19 – Mural da turma de 3ª série – normas de comportamento



Assim, conforme destacamos, nas Fotos 18 e 19, nos murais da turma de 3ª série, não havia produções dos alunos expostas. Os murais eram utilizados para exposição de tópicos gramaticais estudados e normas estabelecidas para a boa convivência em sala. Acreditamos ser interessante comentar que aparecem 13 itens como deveres das crianças e seis como direitos. Segundo a professora, essas regras foram elaboradas em conjunto com as crianças no início do período letivo. Uma reflexão acerca dessas normas é que as regras destacadas nos remetem a comportamentos convencionalmente aceitos no interior da escola. É interessante sinalizar também que, durante o período da investigação, não percebemos regulação da conduta das crianças por parte da professora, quando não agiam de acordo com as regras preestabelecidas.

2.4 AS PROFESSORAS

Participaram da pesquisa quatro professoras que atuavam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Conforme mencionamos, a proposta apresentada a elas foi a de gravar entrevista que possuía, além de perguntas sobre aspectos pessoais e

profissionais, questões que procuravam identificar o lugar ocupado pela leitura no cotidiano e no fazer pedagógico de cada uma das envolvidas. Entretanto, duas professoras preferiram responder às perguntas por escrito, pois alegaram se sentir mais à vontade, o que foi respeitado.

Para facilitar a visualização das informações coletadas, foram elaboradas tabelas que contemplam o valor percentual das respostas apresentadas, que podem ser encontradas no Apêndice G. Todas as professoras participantes da pesquisa eram do sexo feminino. Duas tinham idade entre 31 e 35 anos, uma entre 36 e 40 anos e outra tinha mais de 40 anos.

A maioria das profissionais participantes (75%) trabalhava em duas escolas. Uma delas (Prof. 1)⁸ tinha sua outra cadeira como professora de Língua Portuguesa na mesma escola. Quanto ao vínculo empregatício, todas eram professoras estatutárias da Secretaria Municipal de Educação e tinham como atividade profissional somente a função de professora.

Quanto à formação acadêmica do grupo, podemos observar empenho na busca de qualificação profissional, pois duas possuíam cursos de especialização em nível de pós-graduação na área da educação, uma tinha licenciatura plena e a outra estava terminando o Curso de Pedagogia.

A experiência profissional mostrava que a maior parte do grupo (75%) tinha bastante experiência (acima de 10 anos). Os dados revelaram também que boa parte da experiência profissional das professoras foi adquirida na educação infantil (50%), primeira etapa da educação básica. Uma das professoras teve a maior parte da experiência em turmas de 1ª a 4ª séries e a outra em ensino médio.

Perguntadas sobre a participação em cursos para formação profissional, todas as professoras afirmaram já ter participado. Os cursos por elas frequentados e que foram considerados como relevantes para sua formação foram: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA – realizado por todas as

⁸ As professoras serão assim denominadas nesta pesquisa: Prof. 1 (professora da 1ª série), Prof. 2 (professora da 2ª série), Prof. 3 (professora da 3ª série) e Prof. 4 (professora da 4ª série).

professoras participantes), cursos organizados pela própria escola (duas professoras), Alfabetização (oferecido pela Prefeitura de Vitória e realizado por uma professora) e Alfabetização & Letramento (realizado por uma professora).

Quanto às atividades culturais realizadas com maior frequência pelas professoras, constatamos que, entre as atividades culturais mais comuns, a televisão ocupava 100% de preferência, ouvir rádio, ir ao cinema e assistir a DVD ocupavam 50% das preferências, enquanto ir ao teatro apresentou-se com menor frequência (25%).

Considerando o objetivo da pesquisa – analisar as práticas de leitura – acreditamos ser essencial compreender como as professoras se relacionavam com a leitura no seu dia a dia e na escola. De modo geral, todas elas afirmaram a importância da leitura. Jornais eram leituras obrigatórias (100%) e leituras voltadas para a área da Educação (livros, periódicos ou livros didáticos) eram frequentes para a maioria das profissionais. Leituras diversas tinham menos espaço na vida das professoras (25%), porque, segundo elas, havia falta de tempo. Ao pedir que escolhessem o uso mais frequente que faziam da leitura, vimos que a organização das atividades do trabalho pedagógico teve destaque (75%).

Por outro lado, com a finalidade de conhecer melhor o universo de leitura em que viviam as professoras entrevistadas, buscamos saber se possuíam assinatura de jornais, revistas ou periódicos. Metade das professoras tinha assinatura de revistas e jornais. Duas delas disseram ter assinatura da Revista *Nova Escola* para auxílio em sua prática pedagógica, uma delas tinha assinatura de jornal local e a outra assinava o *Guia do professor do ensino fundamental*.

Metade das professoras acreditava que os alunos não gostavam das atividades propostas que envolviam leitura e a outra metade pensava que os alunos gostavam de realizar esse tipo de atividade. Por outro lado, se tomarmos as respostas dos alunos em relação à leitura, os dados mostram que eles dizem gostar de ler. Somente na turma de 4ª série, constatamos pequeno aumento no número de crianças que afirmou não gostar muito de ler (34,61%). Nas falas, o argumento principal é que a leitura de muito material cansa. Esse fato parece ter relação com o volume de leitura que vai aumentando à medida que os anos escolares vão

passando ou com os textos escolhidos para leitura na escola. No decorrer das séries iniciais, especialmente nas turmas de 3ª e 4ª séries, as crianças eram estimuladas a ler textos dos livros didáticos ou textos específicos das áreas de conhecimento em folhas soltas.

Em relação aos motivos que acreditavam serem os responsáveis pelo gosto da leitura ou não, vimos que uma professora percebia que seus alunos gostavam de manusear material de leitura disponível tanto em sala como na biblioteca. Uma professora acreditava que a leitura permitia extravasar a imaginação. Outra considerava que os alunos não gostavam de ler porque viam a leitura como atividade demorada e não tinham paciência, a outra professora não tinha conseguido ainda descobrir o motivo pelo descontentamento dos alunos em ler.

Também julgamos ser necessário conhecer como a leitura se desenvolveu para cada uma das professoras. A totalidade das professoras afirmou gostar de ler. Verificamos que, na maioria dos casos, elas tiveram incentivo, seja da família (pai jornalista, tia professora), seja da professora das séries iniciais. Somente a professora da 4ª série afirmou ter um encantamento com a leitura que não sabia explicar (ou não lembrava) de onde surgiu. Segundo ela, procurava demonstrar esse encantamento nas práticas de leitura adotadas, mostrando que a leitura precisa ser, acima de tudo, vista de uma forma prazerosa na escola ou fora dela. De fato, nas práticas observadas, percebemos que a professora tinha essa preocupação e buscava fazer com que a leitura de textos pudesse ser vista de forma agradável por seus alunos.

A totalidade das entrevistadas entendia a leitura como importante para o professor e, como motivos apontados, destacamos que percebiam a leitura como meio de ficar atualizado, forma de despertar no aluno a vontade de ler e, também, para se ter a noção do outro, no sentido de perceber o quanto o outro é importante nesse processo.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que afirmaram gostar muito de ler, todas as professoras entrevistadas disseram ter pouco tempo disponível para a leitura. Vale destacar como o cotidiano cheio de compromissos, com atuação em

duas escolas por parte de três das entrevistadas, influenciava na organização de tempo para leitura com finalidade de estudo ou mesmo lazer. Da mesma forma, a única professora que não atuava em duas escolas, afirmou também ter dificuldades para encontrar tempo para leitura por ter dois filhos que precisavam de sua atenção.

Verificamos que a totalidade das professoras entrevistadas acreditava que a formação continuada poderia colaborar com o desenvolvimento da leitura do professor. Houve unanimidade em relação ao fato de a escola não demandar que os professores leiam, apesar de terem relatado um esforço inicial em promover estudos nos horários de planejamento que foram deixados de lado com o passar do tempo. Todas demonstraram, durante as entrevistas ou em conversas informais (no caso das professoras que responderam em forma de questionário), que esse tempo seria muito importante, pois fora do horário de trabalho não conseguiam estudar com a finalidade de aprimoramento profissional.

Com relação ao ensino da leitura, todas afirmaram que procuravam dedicar tempo do planejamento para atividades específicas para o ensino da leitura e que frequentavam a biblioteca. Todas disseram que incentivavam a leitura entre os alunos e procuravam reservar tempo para atividades específicas para o ensino da leitura. Ainda assim, acreditavam que a escola poderia oferecer melhores condições para um bom trabalho com a leitura. Indagadas a respeito de que forma esse trabalho poderia ser desenvolvido melhor, um ponto considerado positivo com a leitura na escola foi o uso da biblioteca escolar, que era tida como um bom espaço para o desenvolvimento desse trabalho.

O que pode ser percebido é que ter o espaço, no entanto, não garantia um bom trabalho. Haja vista que foi sugerida uma melhor organização do espaço/ tempo da biblioteca (50%) para a melhoria do trabalho com leitura na escola. A falta de apoio nos projetos pela equipe pedagógica da escola foi apontada como um entrave (75%), além da necessidade de criação de espaços alternativos para leitura (50%).

Quando perguntadas se acreditavam que o enfoque dado à leitura deveria ser diferente na medida em que os alunos vão passando pelas séries, a maioria (75%) respondeu que não acreditava, pois o que importa, nos textos usados para leitura,

segundo elas, era a compreensão. O que deveria ser diferenciada era a forma de compreensão que deveria ir se aprofundando com o passar dos anos escolares. A professora que considerava que o trabalho deve ser diferenciado acreditava que os textos deveriam ser variados e ter objetivos diferentes na medida em que os anos vão passando.

Ao serem perguntadas sobre a forma como selecionavam os textos para as suas propostas pedagógicas, a totalidade das professoras citou o livro didático como o recurso utilizado para seleção de textos, assim como a internet (75%). Foram lembrados ainda textos de revista e jornais (25%) e também sugestões variadas oferecidas nos cursos de formação (25%).

Em relação à avaliação da leitura dos alunos, boa parte das professoras considerou regular (25%) e ruim (50%) o desempenho em leitura apresentado por eles. Somente a Prof. 1 afirmou que as crianças demonstravam bastante interesse (25%) e estavam dentro do esperado por ela. Em relação à expectativa que tinham a respeito da leitura de seus alunos, as professoras esperavam que compreendessem o que liam, pois tanto para compreender o mundo em que vivem quanto para ter visão crítica da realidade, é preciso que compreendam o que leem. Ao término da entrevista/questionário, buscamos ouvir das professoras que atividades fora da escola acreditavam que podiam auxiliar no processo de formação de leitores, e se seus alunos tinham acesso facilitado a elas. Observamos que 50% das professoras acreditavam que o acesso à leitura de livros, jornais e revistas é importante nesse processo. Os outros 50% acreditavam que o acesso à cultura em geral auxiliava na formação de leitores. Constatamos que a totalidade das professoras pensava que seus alunos não tinham acesso a essas atividades fora da escola.

Os dados coletados evidenciaram que todas as professoras envolvidas na pesquisa consideravam as atividades de leitura importantes no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, afirmaram dar destaque à leitura nas atividades propostas. Mais adiante, nas análises das práticas, verificaremos o tratamento dado à leitura nas aulas.

2.5 AS CRIANÇAS

As entrevistas realizadas com cada uma das crianças participantes aconteceram no fim do período de observação, porque, dessa forma, elas já estavam mais à vontade com a presença da pesquisadora em sala. A pesquisa envolveu 108 crianças, assim distribuídas: 24 na turma de primeira série, 28 na turma de segunda série, 30 na terceira série e 26 na quarta série. Nas turmas de 1ª e 2ª série havia um equilíbrio entre o número de meninos e meninas (50%). Na 3ª série, observamos uma quantidade um pouco maior de meninos (56,66%) e, na 4ª série, o número de meninas (61,53%) superava o de meninos.

Em todas as turmas, a maioria dos alunos morava no bairro da escola. Alguns residiam em bairros próximos. Não encontramos alunos que morassem em cidades vizinhas. Quanto ao núcleo familiar, percebemos que, em todas as turmas, a situação mais comum ainda é a moradia com pais e irmãos. Outras situações variadas de núcleo familiar também foram destacadas em menor quantidade (APÊNDICE H).

Em relação ao tipo de programação favorita, em todas as turmas, assistir a desenhos teve o destaque na preferência das crianças (acima de 50% em todas as turmas). Outros programas, como novela, filmes, seriados, jornais, também foram citados. Um número muito pequeno citou o uso do computador (4,17%) como programa favorito e ainda duas crianças disseram não assistir à televisão.

Para sabermos de que forma as crianças ocupavam o tempo em que ficavam em casa, verificamos que a grande maioria dos alunos ajudava seus familiares nas tarefas domésticas. Descobrimos que, em todas as turmas, algumas crianças já foram remuneradas de alguma forma por algum trabalho eventual, como fazer faxina, carregar mudança, ajudar parentes na feira, tomar conta de outras crianças, basicamente. O número é pequeno nas duas primeiras séries (12,50% e 21,43%, respectivamente), aumenta bastante na 3ª série (46,66%) e cai novamente na turma de 4ª série (11,53%) pesquisada.

Buscamos informações sobre os lugares frequentados pelas crianças com a finalidade de observar a que tipo de programação cultural tinham acesso. Os dados mostraram que, em todas as turmas, todas as crianças frequentavam bibliotecas (principalmente da escola atual ou de escolas anteriores). Cinema, teatro, banca de revista também apareceram citados com boa frequência (acima de 50%). As livrarias também foram apontadas com menor frequência (inferior a 50%) e os *shows* de música pouco foram citados pelas crianças. Diferentemente do que as professoras acreditavam, as crianças tinham acesso à programação cultural em número significativo e às práticas de leitura fora do espaço escolar.

Quanto à ajuda que recebem dos familiares nas tarefas escolares, as crianças afirmaram receber esse auxílio. Além disso, procuramos mapear as preferências das crianças em relação ao que gostam e ao que não gostam de fazer na escola. Vimos respostas variadas, mas observamos maior predileção pelo brincar. Praticamente em todas as turmas, essa resposta aparece com um número representativo (perto de 50%). De forma geral, as respostas das crianças mostraram que as atividades realizadas na escola ocupavam lugar positivo em suas preferências, desde brincar até aprender coisas diferentes. Poucas foram as respostas que indicaram que as crianças não gostavam muito da escola. Em todas as turmas, observamos índices bastante baixos ligados a questões específicas, como desentendimentos e brigas durante o recreio.

Os dados relativos ao que menos gostam de fazer na escola mostram que aparecem respostas variadas e com questões específicas (APÊNDICE H). Na turma de 1ª série, uma criança afirmou que o que menos gosta é ter de fazer a letra cursiva; na 4ª série, tivemos 50% de respostas afirmando que a aula de Artes não os agrada. Observamos que a resposta “fazer muitos deveres” também foi bastante recorrente em todas as turmas (1ª série – 16,66%; 2ª série – 32,14%; 3ª série – 20%; 4ª série – 19,23%).

Da mesma forma, buscamos conhecer melhor as crianças participantes e sua relação com a leitura. Entre as crianças, sabendo que a maioria afirmou que gostava de ler (1ª série 87,50%; 2ª série 71,42%; 3ª série 90%; 4ª série – 65,38%), procuramos saber que textos eram os preferidos. As crianças citaram especialmente

livros de história variados, histórias em quadrinhos, contos de fadas, folclores, histórias de heróis, livros sobre animais, revistas, jornais e até palavras soltas.

A leitura de palavras foi apontada por duas crianças das 1ª série. Isso pode nos remeter ao tipo de leitura a que têm acesso no início da escolarização, ou seja, as práticas de leitura com as quais têm contato influenciam diretamente as suas preferências. Especialmente na 1ª série, o trabalho de leitura e registro de listas de palavras ou de palavras isoladamente é bastante frequente. Na 2ª série e 3ª série, tivemos também a ocorrência da resposta de “livros com muito desenho”. Essa resposta pode nos remeter ao fato de que o aspecto visual se mostra muito importante para as crianças, ou ainda que as imagens ajudam a construir os sentidos do texto lido, tendo em vista, como veremos, que muitas crianças ainda não sabem ler.

Em relação ao modo como gostam de ler, em todas as turmas, a maioria respondeu que prefere a leitura silenciosa. É interessante destacar que, nas quatro turmas, as respostas foram quase equivalentes. Em todas as turmas, a leitura oral com várias pessoas também foi mencionada. Isso pode ser atribuído ao fato de que, na aprendizagem da leitura, ler em conjunto produz aprendizagem coletiva. Com exceção da 1ª série, a leitura oral para um adulto ou para a professora foi citada pelas crianças. Na turma de 1ª série, essa forma de ler ficou menos enfatizada, provavelmente, porque as crianças estão no início do processo de alfabetização e a insegurança ainda é grande. Nas turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries, as crianças mencionaram a leitura oral para os colegas. Se refletirmos sobre esse dado, podemos dizer que outras formas de interação são mais frequentes entre as crianças nessa faixa etária. Geralmente preferem conversar, brincar ou correr quando estão juntas.

Com exceção da 3ª série, todas as turmas tinham uma pequena biblioteca em sala. É necessário esclarecer que duas turmas (2ª e 4ª séries) tinham acesso restrito aos livros, pois estes ficavam no armário das professoras por diferentes motivos. A professora da 2ª série informou que os livros ficavam ali guardados (Foto 20) porque, se ficassem fora do armário, as crianças deixavam de prestar atenção às aulas para manuseá-los. Acreditamos que ter a atenção dos alunos é necessário,

porém a organização de espaços e tempos de leitura também é essencial para a formação de leitores. Por isso, não é possível justificar dessa maneira o acesso restrito aos livros da sala de aula. Já a professora da 4ª série guardava os livros no armário porque à tarde a sala era ocupada por uma turma de 5ª série que já havia danificado livros do acervo.

Foto 20 – Criança da turma de 2ª série manuseando os livros que a professora guardava na sacola



Perguntadas a respeito de quando usavam a biblioteca da sala de aula, observamos que, em todas as turmas, existia o combinado de somente manusear os livros quando terminassem as tarefas escolares. É interessante destacar que, na turma de 1ª série, houve mudança de professora. A professora anterior (que participou desta pesquisa) não adotava essa regra. As crianças podiam manusear livremente e a qualquer momento os livros da biblioteca de sala (Foto 21). A professora atual impôs a regra de só manusearem os livros ao final das tarefas. Essa informação ficou bem marcada nas falas das crianças. Todas fizeram questão de dizer que a professora não deixava, mas a anterior sim.

Foto 21 – Crianças da turma de 1ª série manuseando livros da biblioteca de sala



Conforme já apontado, a maioria das crianças afirmou gostar de ler, mas isso não garantiria que achassem a leitura relevante. Sendo assim, perguntamos se consideravam a leitura importante e os motivos pelos quais assim pensavam. Percebemos, em todas as turmas, que a leitura é vista como meio de inserção no mercado de trabalho especialmente. Se observarmos as outras respostas, podemos inferir que praticamente todas as crianças entrevistadas veem a leitura como necessária para passar de ano, responder à professora, aprender coisas, para ler legenda de filme, para ler a Bíblia, para ajudar quem não sabe ler etc. Somente duas crianças da 1ª série não conseguiram expressar os motivos pelos quais consideram a leitura importante, porém acreditam que é importante. Já na 4ª série, uma criança afirmou não ter descoberto ainda e uma alegou que é uma atividade pouco prazerosa.

Nesse momento, voltamos nossos questionamentos para o espaço da biblioteca. Em todas as turmas, um número significativo de crianças pegava livros emprestados na biblioteca da escola (acima de 70% nas duas 1^{as} séries, 93,33% na 3ª série e

69,23% na 4ª série). Em número bem menor, os alunos disseram ter livros em casa ou pegam emprestados com colegas. Para comprovar esse bom relacionamento com a biblioteca escolar (Fotos 22 e 23), em todas as turmas, o número de alunos que afirmou gostar de ir à biblioteca foi bastante significativo (100% em duas turmas – 3ª e 4ª séries; acima de 90% na 2ª série e acima de 80% na turma de 1ª série).

Foto 22 – Vista da biblioteca



Foto 23 – Vista da biblioteca



Os motivos específicos pelos quais os alunos afirmaram gostar da biblioteca estão relacionados com a qualidade dos livros (acima de 50%), os jogos que podiam manusear enquanto estavam naquele espaço e a possibilidade de conversar com os colegas. Esses dados nos indicam que a biblioteca, nessa unidade escolar, não é vista como lugar de silêncio obrigatório. Pelo que observamos, as professoras e a bibliotecária tentavam fazer com que o lugar fosse visto como espaço de conhecimento, mas também de integração com os colegas e respeito entre os frequentadores. As poucas crianças que disseram não gostar da biblioteca (menos de 10% citados em duas turmas) lembraram justamente o barulho causado por essa “liberdade” em explorar o espaço da biblioteca. Outra criança citou uma questão pessoal (implicância dos colegas) e outra indicou não poder mexer nos livros, o que não era comum, pois as crianças tinham certa liberdade para manusear os livros, desde que não misturassem os materiais das diversas estantes.

Para especificar melhor o que os alunos costumavam fazer na biblioteca escolar, ouvimos respostas que comprovam os dados sobre a biblioteca ser considerada mais um espaço de aprendizagem e de troca de experiências. Observamos que, além de pegar livros emprestados, as crianças relataram a possibilidade de brincar com os joguinhos (Foto 24), brincar com os colegas, ler de uma forma bem descontraída (deitado no tapete da sala – Fotos 25 e 26) ou fazer dobraduras no período em que usam aquele espaço. As impressões sobre a biblioteca foram, em sua maioria, muito positivas. As crianças destacaram a beleza do espaço e a qualidade dos livros.

Foto 24 – Crianças da turma de 4ª série lendo livros e brincando com jogos didáticos



Foto 25 – Tapete de borracha e almofadas para proporcionar leitura mais descontraída



Foto 26 – Criança lendo de forma descontraída sobre as almofadas



Ainda percebemos, nas entrevistas realizadas, que quase a unanimidade das crianças disse gostar dos livros da biblioteca (somente a turma de 1ª série apresentou 95,83% de preferência em relação aos livros encontrados na biblioteca; as outras turmas tiveram 100% na resposta). Perguntadas se gostavam de ler para alguém, observamos nas respostas que a maioria afirmou gostar de ler para os

colegas na biblioteca ou em casa para os familiares. Em relação aos textos que gostavam de ler para os outros, notamos, em todas as turmas, que a resposta mais frequente foi qualquer história (acima de 30%). Outros gêneros foram citados (histórias em quadrinhos, livro de piadas, livro sobre a natureza, histórias sobre Jesus, entre outros), com menor frequência.

Também procuramos saber se as crianças gostavam de fazer a leitura de seus livros didáticos. Em todas as turmas, a maioria respondeu gostar. Porém, observamos certo aumento no percentual dos que disseram não gostar desse tipo de leitura, na medida em que as séries vão passando. Na 1ª série, esse percentual é de 16,66%, já na 2ª série é de 21,42%, na 3ª de 26,66% e na 4ª série 26,92%. Vale destacar que, na 4ª série, alguns alunos disseram que gostavam de ler os livros apesar de não entenderem o que leem (15,38%). Esses dados devem ser levados em conta e, talvez, seja interessante os professores reavaliarem a forma como o livro didático é utilizado, pois é um suporte que reúne vários gêneros textuais, por isso exige conhecimento, direcionamento e orientação por parte do professor. O livro didático acaba sendo um apoio no qual as crianças se baseiam para procurar e encontrar respostas (Foto 27). Esses dados também evidenciam que, na medida em que a criança passa para a série seguinte, a utilização do livro didático parece predominar nas práticas e, talvez, por isso, alguns alunos comecem a rejeitá-lo por sentirem necessidade de outros materiais de leitura.

Foto 27 – Criança da turma de 4ª série lendo texto no livro didático para realização de tarefa



Perguntamos se as crianças já tinham recebido de presente algum livro. A grande maioria delas (acima de 70%) nunca havia recebido um livro. É interessante observar que, na turma de 1ª série, essa resposta foi diferente (a maior parte disse já ter recebido livro de presente), porque cada criança recebeu um livro da pesquisadora ao final da coleta de dados nessa turma. Isso nos mostra que o contato com livros variados se dá no espaço da biblioteca escolar, basicamente.

A respeito dos hábitos de leitura dos seus familiares, a maioria das crianças respondeu que tinham o costume de ler jornais e revistas com maior frequência (acima de 50%). Outros tipos de leitura também foram citados em menor frequência. Em todas as turmas, a maior parte das crianças ouviu ou já ouviu histórias contadas por seus familiares. Nas turmas de 3ª e 4ª séries, a maioria das respostas afirmativas referiu-se às leituras feitas por seus familiares quando eram menores e não sabiam ler (73,33% e 92,30% respectivamente). Dos tipos de leitura que as crianças ouvem/ouviam em casa, observamos que, em todas as turmas, as histórias contadas na hora de dormir apareceram com maior frequência (acima de 50%).

Perguntadas se gostam de ouvir histórias, em todas as turmas observamos que a grande maioria das crianças gosta. Em todas as séries, o percentual foi superior a 90%. Somente na 4ª série, observamos um pequeno decréscimo (84,61%). Isso talvez se deva ao fato de que estão mais habituados a lerem sozinhos nesse período escolar, e não é tão comum ouvirem histórias contadas pelos professores. Na maioria das turmas, obtivemos a resposta “qualquer história”, como as que gostam de ouvir. Somente na turma de 1ª série, os contos de fada foram mais lembrados. Esses dados nos permitem tecer algumas considerações a respeito do gosto pela leitura. As crianças que participaram da pesquisa demonstraram um interesse grande por ouvir histórias. Contraditoriamente, esse tipo de atividade não foi muito observado nas práticas de leitura durante o período de investigação. A leitura de histórias, quando acontecia, limitava-se à busca da compreensão do que tinha sido lido e não às possibilidades de produção de sentidos geradas.

Para concluir esta parte a respeito dos dados coletados, é essencial observar que a leitura é tida como atividade necessária pelos sujeitos participantes da pesquisa. Seja como ferramenta para ter um futuro melhor, seja para enriquecimento cultural,

seja para passar de ano ou aprender coisas novas, no discurso dos participantes, a leitura ocupa lugar de destaque em suas vidas. Mesmo os poucos alunos que assumiram não gostar muito de ler reconheceram que é essencial essa aprendizagem. Tendo em vista a importância atribuída à leitura pelas crianças, resta-nos discutir de que forma a leitura tem sido tratada no espaço escolar e em que medida tem auxiliado ou não na formação de leitores.



TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

3 PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo, analisamos as práticas de leitura nas classes das séries iniciais do ensino fundamental de modo a compreender como elas podem influenciar a formação do leitor. Desse modo, é preciso esclarecer que concebemos as práticas educativas com base nas reflexões de Konder (1992), que afirma que a práxis é uma atividade humana que, para se tornar livre e consciente, necessita da teoria. Costa (2010) sinaliza que se faz necessária a interlocução entre os sujeitos, entre diferentes tipos e teorias que permeiam a ação educativa para que possamos construir conhecimentos e aperfeiçoar a prática. Sendo assim, para exame dos dados, tomando por base a perspectiva teórica que orientou esta pesquisa, foram construídos alguns caminhos de análise dessas práticas.

Conforme descrito no percurso metodológico, a pesquisa foi realizada com quatro turmas das séries iniciais (1ª a 4ª séries) de uma escola da Prefeitura Municipal de Vitória, durante um período de oito meses (abril a novembro de 2010) e envolveu 108 crianças e 4 professoras. Para iniciar as análises das práticas de leitura, é importante assinalar que partimos da noção de evento em Bakhtin. Assim, o evento ocorre num dado lugar e num dado espaço; os fatos por ele gerados permanecem no tempo e no espaço. Nesse sentido, a vida é definida por Bakhtin como um evento unio corrente de realização ininterrupta de atos-feitos (SOBRAL, 2008).

Uma afirmação emocional-volitiva adquire seu tom não no contexto da cultura; a cultura inteira como um todo está integrada no contexto da vida unitário e único do qual eu participo. Tanto a cultura como um todo quanto cada pensamento particular, cada produto particular de um ato ou ação viva, estão integrados no *contexto único, individual do pensamento real como evento* (BAKHTIN, 1993, p. 53, grifos nossos).

Temos consciência de que, ao pesquisar em ciências humanas, lidamos com o objeto fundamental do conhecimento: a palavra. Dessa forma, é importante não perder de vista o contexto imediato em que as palavras são ditas. Por isso, a noção de evento é tão importante.

Ao analisar os eventos destacados nesta pesquisa, foi preciso situar os sujeitos (inclusive a pesquisadora) como seres perpassados por traços biológicos, empíricos, históricos, culturais, isto é, repletos de suas histórias individuais e coletivas. Cada palavra, cada gesto ou atitude demonstram os sujeitos envolvidos como agentes responsáveis por seus atos e responsivos ao outro, pois acreditamos que o eu e o outro não existem isoladamente. É por isso que, ao fazer análises dos eventos,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Procuramos participar das situações vividas no ambiente da pesquisa, pois acreditamos que pesquisar não se resume a observar passivamente uma sala de aula ou contabilizar resultados positivos e negativos das práticas, mas estar atento aos sentidos que são atribuídos aos fazeres.

Durante o período de observação, percebemos práticas de leitura recorrentes nas quatro turmas pesquisadas. Primeiramente, apresentaremos um quadro com o total de eventos envolvendo as práticas de leitura em cada turma durante o período de inserção. Identificamos 158 eventos de práticas de leitura nas quatro turmas pesquisadas durante o tempo da coleta de dados. Cada um deles serviu para nos fazer refletir sobre como a leitura tem sido trabalhada na escola pesquisada. O Quadro 1 sintetiza o total de eventos de práticas de leitura observados.

Quadro 1 – Total de eventos envolvendo práticas de leitura no período de inserção

Turmas	Total de eventos de práticas de leitura registrados
1ª série	48
2ª série	29
3ª série	36
4ª série	45
Total	158

Ao fazer uma primeira análise do quadro anterior, verificamos que o número de eventos envolvendo práticas de leitura observadas durante o período da pesquisa foi maior na turma de 1ª série. Primeiramente, podemos atribuir esse fato ao foco que é dado à aprendizagem da leitura nessa série. Porém, é necessário destacar que, além disso, especificamente nessa turma, observamos uma preocupação da professora regente em garantir às crianças oportunidades de contato com diferentes gêneros textuais em suportes variados, no espaço da sala de aula.

É preciso também levar em conta o contexto em que essa profissional foi formada. É uma professora graduada em Letras e com pós-graduação *lato sensu* em leitura e produção de textos. Percebemos, em seu discurso, a preocupação com a leitura. Sobre a importância da leitura, ela nos respondeu:

Prof. 1: SIM... É u:ma FORma de a pessoa estar:: mais livre... FORma da criança conquistar o mun:do... conquistar::... o espaço dela... A:cho que é a BAse de MUI:ta coisa... a criança precisa se expressar::... oralmente... eu a:cho SUpEr importante... eu gos:to muito de botar os alunos para falar::... pra: conversar::... eles têm que falar::... tudo eu pergunto... porque eu acho que eles tem... que se expressar::... e a leitura e a escrita fazem parte disso... eles vão ficando mais independentes... interessados... acho que é TU:do... mas a criança traz uma percepção que muitas... algu:mas escolas colocam e própria faMÍlia coLOca... só vai aprender: depois que aprender: a ler:: e a escrever::... até ele aprender: a ler: e a escrever::... ele não aprendeu NAda... eu falei muito isso na reunião de pais... às vezes a gente faz uma atividade aqui... confecção de cartaz... confecção de ficha... faz uma coisa ou outra... tia, nós não vamos fazer: dever: não?... então... eu já ensinei aos pais a perguntar: o que o menino fez no dia... o que ele aprendeu... o que não aprendeu... para eles pararem com essa coisa você não fez nada na escola hoje... porque muitas vezes não está no caderno... e às vezes... a própria escola de educação infantil fala isso... agora, vocês vão para a escola, vocês vão aprender a ler e a escrever... na verdade... não é isso... o conhecimento é muito mais...

Fica claro na fala da professora que, nas suas práticas, ela procurava estimular a expressão oral. As crianças eram o tempo todo instigadas a participar das discussões. É preciso observar que a ênfase na oralidade e em atividades que não são registradas no caderno era questionada pelos pais e pelas crianças. Porém, conforme aponta o trecho acima, a professora argumentou que aprender na escola envolve processos que não se restringem a escrever e a ler. Apesar de concordarmos com a professora, sabemos que a escola é responsável por garantir a apropriação de conhecimentos sobre a leitura e a escrita e que, portanto, é preciso saber fazer escolhas quanto ao que e ao como ensinar que garantam a aprendizagem desses conhecimentos. Talvez, ouvir as crianças e os pais pode implicar escolhas que atendam, também, às expectativas dos envolvidos.

Outro dado importante observado, na leitura do Quadro 1, é o decréscimo na quantidade de eventos relacionados com a leitura nas turmas de 2ª e 3ª série. Na turma de 4ª série, verificamos um aumento nesse número em relação a essas duas séries e pouco inferior à 1ª série. A professora da 4ª série assim como a professora da 1ª consideravam a leitura essencial. Percebemos isso em sua resposta à pergunta sobre a importância da leitura.

Prof. 4: eu... ajudo as pessoas a aprenderem a ler... desde criança... eu achava que quem não sabia ler: era como se fosse cego... eu adorava ensinar a ler... ajudava empregadas a aprenderem a ler... acho que está no sangue... mas eu tinha um encantamento especial:: pela leitura... é essencial... através da leitura você se descobre... se autoavalia... você tem a noção do outro... é fundamental para você trabalhar:: para o outro... a leitura faz isso com você... desenvolve o raciocínio e percepção de mundo...

As outras duas professoras também afirmaram gostar de ler no questionário respondido. A Prof. 2 foi incentivada por uma professora das séries iniciais, já a Prof. 3 informou que houve influência de sua família.

Prof. 2: Sim. O processo ocorreu por incentivo da professora das séries iniciais que incentivava a leitura de forma prazerosa e especial o livro Bolha Azul que continha várias histórias interessantes e era muito colorido.

Prof. 3: Sim, gosto de ler. Desde pequena minha mãe comprava livros e pedia emprestado à minha tia, que é professora. Não havia muitos livros, mas como meu pai gostava de ler, houve incentivo.

Nas práticas de ambas as professoras, percebemos a leitura, porém com menor intensidade. Sendo assim, as crianças perdem a oportunidade de se constituírem como leitores e, portanto, de se formarem como sujeitos em diálogo com as palavras alheias. Acreditamos que a criação de variadas oportunidades de leitura proporciona a compreensão dos enunciados do outro, ou seja, a produção de contrapalavras (BAKHTIN, 2009). Além disso, conforme assinala Chartier (1996, p. 115):

Para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com adultos e outras crianças. Por isso é tão importante multiplicar no período da aula as oportunidades para que as crianças falem sobre as situações de vida, o bairro, a família, as relações de vizinhança, o calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares.

No caso das crianças, sujeitos da nossa pesquisa, a escola é o espaço privilegiado de leitura e, assim, podemos pontuar que, apesar de serem valorizadas as falas das crianças, no dia a dia de sala de aula, especialmente nas turmas de 1ª e 4ª séries, a leitura, como processo de construção de sentidos, poderia ter sido mais explorada, como veremos nas análises de alguns eventos destacados neste relatório de pesquisa. Para mostrarmos as finalidades da leitura, na sala de aula, construímos a tabela que se segue:

Tabela 1 – Finalidades das práticas de leitura realizadas durante a inserção

FINALIDADES DAS PRÁTICAS DE LEITURA OBSERVADAS EM CAMPO	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Para realizar tarefas	42	87,50	28	96,55	32	88,88	41	91,12
Para ocupar o tempo	05	10,42	01	3,45	04	11,12	02	4,44
Para incentivar empréstimo de livros	01	2,08	-	-	-	-	-	-
Para apresentação pública	-	-	-	-	-	-	02	4,44
TOTAL	48	100	29	100	36	100	45	100

Observamos, na maioria dos eventos, uma preocupação em ler para realizar tarefas a partir dos textos em todas as turmas. Entre essas tarefas, registramos: localização de palavras no texto, resposta a perguntas construídas oralmente, preenchimento de cruzadinha, correção de tarefas, reconhecimento dos nomes dos colegas, resolução de problemas de Matemática, título ao texto, análise de calendário, ajuda ao colega que não sabe ler a fazer a tarefa, verificação de informação registrada no quadro, atividade de completar lista, leitura de cartaz confeccionado, brincadeira com jogos de palavras, escrita dos seus nomes completos, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, classificação de palavras quanto à sílaba tônica, ensaios para apresentação, uso adequado de entonação, exposição de trabalhos de pesquisa, identificação de diferenças entre gêneros, acompanhamento de letra de música, leitura para ouvir texto criado pela turma e leitura para apresentação de jargões.

Assim, identificamos que essas atividades de leitura eram concluídas com uma tarefa que envolvia a escrita. Com relação às perguntas que eram formuladas sobre o texto, Geraldi (p. 170, 1997) lamenta:

E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.

De acordo com esse autor, a leitura pode ter várias finalidades. Dentre elas, ele assinala que o leitor pode ir ao texto em busca de resposta a uma pergunta (*leitura-busca-de-informações*), para *escutá-lo* (*retirar dele tudo que possa fornecer*), para *usá-lo* na produção de outros textos ou sem perguntas previamente formuladas (*leitura-fruição*). Entretanto, como observamos na Tabela 1, os alunos eram incentivados a ler para realizar tarefas. Nesse sentido, a leitura era pouco explorada como processo de constituição de sentidos ou como algo relevante para a vida. Dessa maneira, o quadro apresentado ajuda a explicar em grande medida por que a escola não tem conseguido formar leitores.

Leitura com a finalidade de ocupar o tempo

Para iniciar nossa análise, focaremos a leitura com a finalidade de ocupar o tempo das crianças. No dia 2 de agosto de 2010, na turma de 3ª série, observamos um evento envolvendo a leitura com essa finalidade que depois se transformou em leitura para realização de tarefa. Infelizmente, só temos o registro por fotos. Não temos a gravação desse dia, porque era nosso primeiro de observação nessa turma.

No início da aula, os alunos receberam a proposta de elaborar um texto a partir de uma sequência de gravuras de um livro com imagens de Eva Furnari (Foto 28). Quando a maioria das crianças terminou, a professora percebeu o ambiente da sala bastante agitado. Para ocupar o tempo das crianças, enquanto as demais terminavam o trabalho, anotou no quadro o que deveriam fazer (Foto 29). Em

seguida, pediu que lessem o que tinha sido escrito. Assim, as crianças que terminaram a primeira atividade deveriam pegar o livro de Ciências, ler duas páginas e responder às perguntas sobre os textos no caderno de Ciências.

Foto28 – Crianças fazendo a proposta de produção de texto

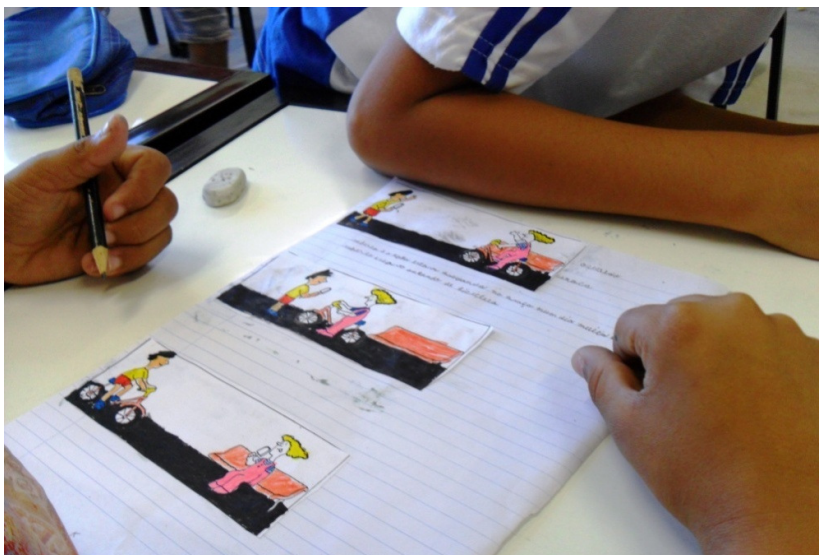
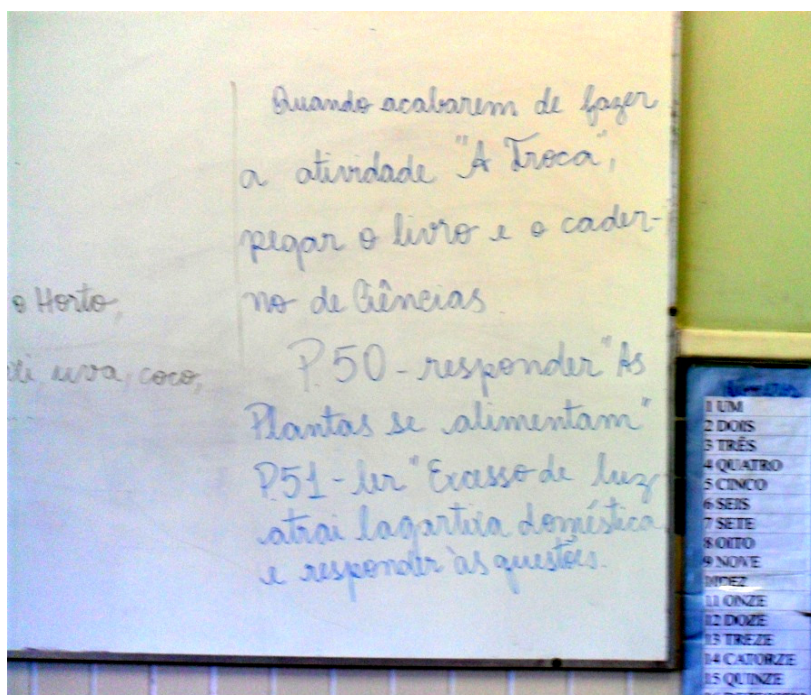


Foto 29 – Tarefa a ser realizada anotada no quadro



As crianças deram início à tarefa conforme solicitado, mas, ao começarem a responder às perguntas, tiveram dúvidas. Procuramos identificar que dúvidas seriam essas e percebemos que as respostas das perguntas não estavam escritas diretamente no texto. Era preciso fazer inferências ou outras relações e a grande maioria das crianças não estava conseguindo. Quando a professora observou esse problema, resolveu fazer a leitura do texto e responder às perguntas oralmente junto com as crianças.

A professora chamou a atenção para o fato de que os alunos procuravam respostas para serem copiadas e que nem sempre encontramos as respostas assim organizadas. Destacou ainda que, quando foi lendo e explicando o texto juntamente com as crianças, elas foram dando as respostas sem maiores dificuldades. A professora atribuiu o fato de não conseguirem responderem às perguntas sozinhas à preguiça de pensar e não à falta de experiências com esse tipo de perguntas e à ausência inicial de mediação.

Outro evento que mostra essa finalidade de ocupação de tempo aconteceu na turma de 2ª série, em 4 de agosto de 2010. Na realidade, a proposta inicial da professora era que seus alunos leitores fizessem um exercício de ler e completar lacunas de acordo com as informações do texto, porém essa atividade se transformou em uma prática de leitura para ocupação do tempo, conforme descrito a seguir.

No retorno do recreio, a professora tinha como proposta fazer atividades diferenciadas com os alunos que sabiam ler e com os que não sabiam. Para isso, distribuiu uma folha com exercício sobre o tratamento da água para os que sabiam ler (Foto 30) e outra folha com atividades para os alunos que ainda não liam (Foto 31). Disse que os que tinham recebido o texto deveriam ler e responder às perguntas, enquanto ela auxiliava os que tinham recebido outra tarefa. Na realidade, a tarefa de leitura seria para ocupar o tempo dos que “conseguiram ler sozinhos” enquanto os que “não sabiam ler” eram atendidos pela professora. As imagens seguintes mostram as atividades que deveriam ser realizadas pelos dois grupos:

Foto 30 – Exercício que deveria ser lido e respondido pelos alunos que sabiam ler

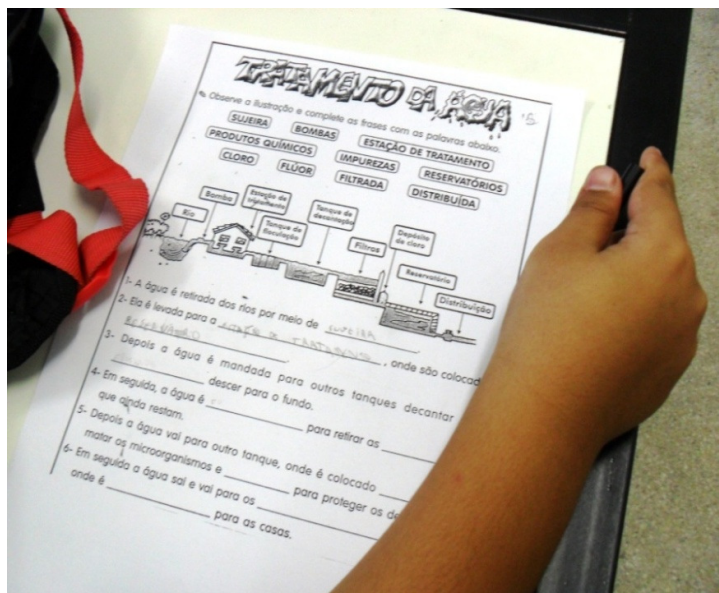
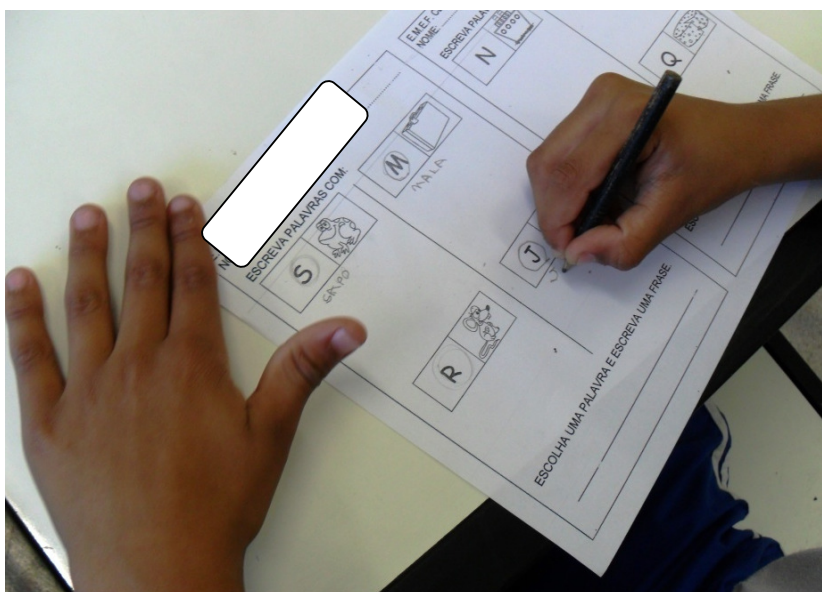


Foto 31 – Folha de exercício que foi distribuída aos alunos que não sabiam ler sem auxílio



Após a orientação, a professora começou a distribuir os textos para os que liam sozinhos. Enquanto isso, alguns alunos começaram a mostrar o exercício que tinha sido corrigido no quadro antes do recreio sobre separação de sílabas para que a

professora corrigisse. Ao mesmo tempo, algumas crianças que tinham recebido o texto já estavam lendo e fazendo a atividade, porém aquelas que iriam receber atendimento específico ainda não tinham recebido o exercício planejado.

Somente depois acabar de corrigir os cadernos, a professora começou a entregar a tarefa para os que não sabiam ler, sem explicar o que deveriam fazer. Depois de um tempo, foi chamando um a um para explicar a tarefa. A essa altura, os que já liam, tinham terminado a tarefa, começaram com conversas e brincadeiras. Procuramos auxiliar a professora, sentando próximo de alunos que não sabiam ler e ajudando-os a fazer a tarefa. Essa atividade durou até o final da aula.

Percebemos, nessa situação, a intenção da professora em auxiliar as crianças que precisavam de maior atenção. Porém, mesmo dando algumas orientações sobre o que iriam fazer, percebemos que nem todos ouviram, o que gerou tumulto. Quanto à leitura que deveriam fazer, percebemos que alguns a fizeram e completaram rapidamente as lacunas do exercício. Outros, também leitores, preocuparam-se em copiar as respostas dos colegas para acabar rapidamente e poder brincar com os jogos, conforme orientado pela professora. Observamos que a leitura aconteceu, de fato, para poucas crianças da turma.

Ao propor, para as crianças que sabiam ler, uma tarefa cujo objetivo era o preenchimento de lacunas a partir de respostas já selecionadas e sem nenhuma discussão que proporcionasse produção de sentidos, a professora assumiu o risco, mesmo inconscientemente, de o exercício se tornar uma tarefa mecânica. Ler sem pressa de terminar a tarefa torna-se bastante difícil, quando os leitores percebem que as atividades realizadas em sala são tidas como ocupação do tempo e/ou quando sabem que terão o direito de brincar com jogos de que gostam muito.

Assim, podemos concluir que a leitura como ocupação do tempo era uma estratégia construída pela professora para garantir o atendimento às crianças que não sabiam ler. De certo modo, isso justifica esse tipo de leitura. Porém, essa divisão entre os que sabem e os que não sabem ler e o uso de tarefas diferenciadas nem sempre é produtiva para ambos os grupos. As crianças que já podem ler sozinhas perdem a

oportunidade de aprimorar seus conhecimentos com o auxílio da professora, mas, considerando a realidade escolar, muitas vezes, não resta outra alternativa.

Leitura com a finalidade de realizar apresentação pública

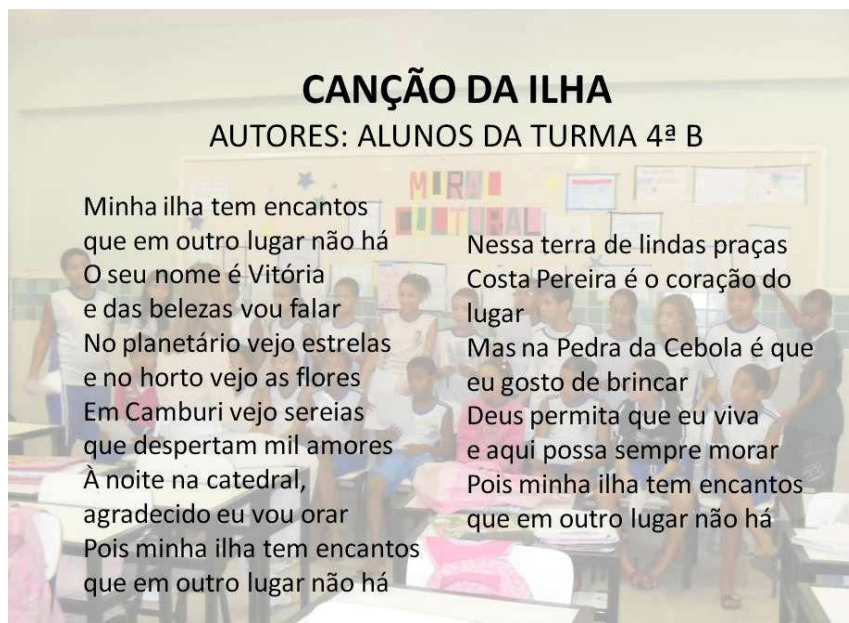
Entre os eventos com essa finalidade, observamos o trabalho de apresentação de um jogral que aconteceu no dia 1º de outubro de 2010. Esse evento surgiu como atividade de produção de texto, mas acabou se transformando em uma prática de leitura devido aos seus desdobramentos. A turma de 4ª série tinha elaborado uma poesia para homenagear a Ilha de Vitória no dia do aniversário da cidade (8 de setembro). Ela foi inspirada na poesia intitulada *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e, segundo relato da professora, as crianças ficaram muito entusiasmadas com o resultado do trabalho.

A professora propôs, então, que o trabalho fosse mostrado para a escola na feira cultural. A turma gostou muito da ideia e a professora organizou um jogral que, por nossa sugestão, foi gravado em um clipe. Para que esse clipe fosse feito, era preciso que as crianças soubessem de cor a letra da poesia. Para isso, fizeram várias leituras orais para que a memorizassem (Foto 32). Em seguida, verificamos na Foto 33 o *slide* com a letra da poesia apresentado na mostra cultural.

Foto 32 – Crianças realizando a leitura coletiva do texto elaborado por elas *Canção da ilha* (em homenagem à Vitória)



Foto 33 – *Slide* utilizado na apresentação na mostra cultural com a poesia em homenagem à Vitória, feita pelos alunos



Quando elaborávamos o clipe, é interessante destacar que outro encaminhamento surgiu. A professora comentou sobre a importância cultural do congo⁹ no Estado do Espírito Santo e disse que talvez fosse mais interessante a gravação em ritmo de congo. Propusemos, então, que, além do jogral, fizéssemos uma apresentação da poesia ao ritmo de congo. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a possibilidade de se apresentar. A professora contatou um professor de música que trabalha na escola com as turmas do período integral que aceitou a proposta para ensaiar as crianças (Foto 34). Durante o ensaio com o professor de Música, foram feitas diversas leituras da poesia pelo grupo para que a letra se ajustasse ao ritmo do congo. Depois de algumas leituras e ensaios, o ritmo ficou acertado e as crianças afinadas para a apresentação que aconteceu alguns dias depois.

A apresentação se realizou no dia 5 de novembro de 2010, à noite, no auditório da escola (Foto 35). Estávamos no dia da apresentação para fazer a gravação do vídeo, que depois foi dado para cada criança como recordação do período em que estivemos em campo nessa turma. A seguir, apresentamos as Fotos 34 e 35 que

⁹ O congo é considerado por estudiosos das tradições populares do Espírito Santo como uma dança folclórica, por ser um grupo musical de estrutura simplificada, com dançadores e um dirigente (mestre). Possui coreografia própria, sem texto dramático, e outras pessoas podem ser incluídas. Isso quer dizer: podem participar dessa manifestação, que possui características próprias sem igual em outros Estados do País (Disponível em: < http://www.ape.es.gov.br/espiritosanto_negro/historia_congo.htm>. Acesso em: 22 abr. 2010).

mostram o ensaio com professor de Música e a apresentação do grupo na mostra cultural.

Foto 34 – Ensaio para a apresentação da mostra cultural



Foto 35 – Apresentação do clipe e da poesia em ritmo de congo na mostra cultural



O evento evidencia como um trabalho pedagógico, que começou sem grandes pretensões, pode se tornar um projeto que envolveu todas as crianças, a professora e até a pesquisadora. Foi gratificante ver a empolgação das crianças e o empenho em apresentar a música a partir das leituras realizadas em sala.

Leitura para incentivar o empréstimo de livros

Como mostrado na Tabela 1, observamos um evento com a finalidade de incentivar o empréstimo de livros pelas crianças. Essa atividade ocorreu na turma de 1ª série, no dia 30 de junho de 2010. Diante disso, a professora, na conversa com a turma, argumentou que era preciso ler livros variados para conhecimento do novo acervo e, por isso, nesse dia, ela lia dois livros que nunca tinham sido retirados da caixa por nenhum aluno para leitura. Iniciou a aula conversando sobre as cinco caixas que a escola recebeu do Governo Federal com livros de literatura infantil. A professora começou a reparar que as crianças quase não manuseavam esses livros e só levavam para casa os mesmos exemplares, isto é, os livros que faziam parte do acervo antes da chegada dos novos livros. Segue transcrição da conversa da professora com as crianças:

Prof. 1: NE:ssasCAixas... tem um montão:... de livro legal que não tá sain::do...ontem eu fiquei futucan::do lá naquelas caixas... tem um monte de livro legal...quem já levou esse aqui pra casa? ((mostra o livro “Cadê?”)) tadi:nho... tá até triste:te... ninguém pegou ele pra lê:...

Aluno: eu quero... ((levanta a mão))

Prof. 1: agora eu vo: ler:... e esse aqui, ó?... alguém já levou esse?... ninguém? viu? ali tem MUI::to livro... eu tô percebendo que vocês tão pegan::do sem::pre os mesmos:... não é?... é pra levar:... um dia da caixa... outro dia da cesta... ((cesta de livros da sala))... outro dia da bibliote:ca... tá bom?... ah... alguém pegou o li:vro Lúcia já vou indo?... eu queria fazer::: uma atividade com ele... quem tiver com ele traz de volta pra professo:ra tá bom?... agora... eu vou: ler esse... quem tá lendo ou:tro... agora olha pra cá... pra ouvir: esse daqui... tá?... ((inicia a leitura do livro “Cadê?” explorando a capa do livro antes de fazer a leitura))

Podemos inferir que a profissional percebe que seu incentivo à leitura pode motivar o interesse pela leitura de outros livros da caixa. Nessa mesma direção, em 5 de julho de 2010, também, na turma de 1ª série, registramos um evento em que a professora efetua a leitura de um livro com a finalidade de encorajar seus alunos não só a ler, mas também a ilustrar e escrever textos. Segue transcrição:

Prof. 1: deixa eu mostrar: uma coisa MUITO legal que eu ganhei... ó... ((mostra um livro)) SA:be o que é isso?

Alunos: um Livro....

Prof. 1: é... foi o marido da tia que trouxe... ó... ((mostra novamente o livro)) só que... vocês sabiam que essas histórias que estão aqui dentro... e esses desenhos ... foi feito por criança... uma criança aqui de Vitória...ele e o pai dele inventaram as histórias... viu só? Todo mundo pode escrever: histórias... e o filho também ilustrou... aí virou um livro... levou pra editora... e a editora quis fazer: o livro... olha que legal... é a editora... ó... webdesign... vocês vão ver:... que são desenhos como o que vocês fazem... olha o nome do livro ó... o elefante que queria ser bombeiro... esse livro não tem só essa história... esse aqui tá autografado... o que é um livro autografado?...

Aluno: eu sei... é quem... quem...

Outro aluno: fez...

Prof. 1:é quem fez... quem fez assinou aqui...vou mostrar pra vocês..sérgio ()...filho... e o filho dele... lucas pereira((mostra o autógrafo)) posso mostra: as historinhas que o Lucas inventou?...a baleia brinca...o burro que queria estudar:... ((risos da turma))... o elefante que queria ser bombeiro...é muito legal essa história... eu já li o livro todo... futebol da bicharada... e o jacaré com dor de dente... aí.. ó quem leva: o livrinho pra lê: ou pegar pra lê:... pode escolher:... cada dia lê uma... vou: colocar aqui na nossa biblioteca. ((alguns alunos se levantam para pegar o livro, enquanto a professora começa a explicar o que farão na aula))

Percebemos, nesse contexto, que a professora, além de usar um livro elaborado por uma criança de Vitória e seu pai, pretendeu mostrar aos seus alunos que todos têm possibilidades de criar textos. Ela leu o texto para a turma e fez comentários positivos a respeito do livro para encorajar seus alunos a ler e também escrever seus próprios textos. Essa é uma prática interessante, pois o aluno verifica que sua professora realmente se interessa pela leitura de livros infantis, além de encorajá-los a ler também.

Leitura para realizar tarefas

Como apontamos, a leitura com a finalidade de realizar tarefas era a mais frequente. De acordo com o observado, podemos inferir que as professoras priorizavam a leitura feita por elas para a turma com o objetivo de facilitar a realização da tarefa. Na 1ª série, isso é bastante compreensível, pois as crianças ainda não dominam plenamente o código escrito no início do ano. Porém, observamos que, à medida que os anos escolares passam e as crianças se tornam leitoras, as professoras não deixam de realizar a leitura dos enunciados das tarefas. As professoras argumentavam que os alunos precisam sempre de orientação. Nesse sentido, elas reconheciam a necessidade da mediação. Nessa direção, Geraldi (2010, p. 96) nos chama à reflexão quando afirma:

Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber os caminhos das respostas. A melhor homenagem que podemos prestar àqueles que a isto se dedicaram é sabermos as dificuldades dos caminhos da elaboração de perguntas e das respostas. E somente quem aprende percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos.

Portanto, ao realizarem a leitura dos enunciados e explicar as tarefas antes de os alunos terem a oportunidade de tentar lê-las sozinhos e expressar suas dúvidas para serem dialogadas/discutidas coletivamente, as crianças não saberão construir caminhos para chegar às respostas para as perguntas formuladas. Nas situações observadas, a mediação das professoras ficava reduzida à leitura de enunciados. Algumas indagações surgiram nesse contexto: como será possível percorrer por caminhos inexistentes, se são apresentados aos alunos somente os caminhos existentes? Como encorajá-los a descobrir as respostas, se as damos prontas para eles? Como eles encontrarão as perguntas, se os caminhos para sua elaboração nem têm sido trilhados em parceria com o outro? Pensamos que essas são algumas questões que merecem especial reflexão entre nós, educadores.

Em 17 de setembro de 2010, a professora da turma de 4ª série explorou uma atividade do livro didático sobre os pregões (Foto 36).¹⁰ Primeiro, ela anunciou alguns pregões de forma bem divertida, explorando os textos com entonações diferentes. Depois desse momento inicial, solicitou que fizessem a leitura sobre o assunto no livro de Português. Verificamos que os alunos tiveram participação intensa, talvez pela forma como a atividade foi proposta inicialmente. Depois de conversar sobre o texto lido no livro, a proposta era cada um criar seu pregão para convencer o outro a comprar seu produto. Segue transcrição:

Prof. 4: depois vocês vão ler:... com os olhos... os pregões aí no livro... NOS:sa... esse aqui tem três exclamações... olha aí... dona MaRI::a...(brinca com a entonação)) e depois vão ler a página ao lado também...

((alunos riem))

Prof. 4: e cada um hoje... vai virar vendedor:... va:mos VER quem vende melhor: o seu produto...

Alunos: ah... tia... ah... não...

Prof. 4: começa a leitura aí... na página 146... todo mundo junto... com os olhos... leitura silencio:sa... ((alunos ficam em total silêncio lendo))

Prof. 4: vamos lá então... o rapaz tá vendendo o quê?:....

Alunos: picolé...

¹⁰ Os pregões aqui se referem aos anúncios em voz alta feitos por comerciantes que desejam promover seus produtos para venda e/ou consumo.

Prof. 4: agora vocês vão fazer a leitura ... vamos... ver se vocês conseguem vender: esse picolé pra mim...

((Alguns alunos leem para a turma os jargões. Depois da leitura, a professora pede que cada aluno crie seu próprio pregão. Ao final do tempo combinado, cada criança leu o seu pregão. Infelizmente, o som da leitura dos alunos ficou quase inaudível na gravação e impossível de transcrever. Os alunos demonstraram gostar muito da atividade, porque praticamente todos fizeram questão de ler o pregão criado)).

Foto 36 – Professora anotando pregões que depois foram apresentados por ela para sensibilizar a turma



Percebemos, nesse evento, que a sensibilização feita pela professora para a leitura empolgou as crianças. Essa atividade de leitura visava à criação de pregões pelas crianças. Eles deveriam ser lidos com entonação adequada após a produção. Nesse sentido, como aponta Cagliari (2008b, p.161), acreditamos que as crianças

[...] desde as primeiras leituras em voz alta, deveriam ser treinados a fazer uma leitura expressiva. Esse exercício deve ser enfatizado no início porque auxilia a própria compreensão do texto, sobretudo numa fase em que a criança ainda está muito amarrada à decifração da escrita, fazendo com que ela dê mais valor aos aspectos interpretativos do texto fonética e semanticamente. Possibilita que a criança desde cedo não faça aquele tipo de leitura silabada, truncada por pausas, excessivamente vagarosa, sem ritmo, entonação, enfim, sem expressão.

Dessa forma, como vimos no evento descrito, as crianças foram incentivadas pela professora a ler de forma expressiva, o que proporcionou participação e interesse

pela atividade proposta. Como aponta Geraldí (1997), a leitura como pretexto pode ser importante. Nesse caso, as crianças ouviram a leitura dos pregões para, depois, produzirem os seus próprios textos.

Em 1º de outubro, na turma de 4ª série, a Prof. 4 começou a distribuir uma folha com exercício relacionado com as regiões do Brasil e os tipos de vegetação encontrados, para que a turma fizesse sozinha (Foto 37). A leitura requerida visava à localização de informações no texto.

((A Prof. 4 começa a distribuir folhas para os alunos))

Aluno: isso é prova... professora?

Prof. 4: é exercício... NÃO é avaliação não... Ciências... tá? não é Matemática...

Alguns alunos: ah!... ((negativamente))

Prof. 4: só um minutinho... vou explicar o que é pra fazer...

((nesse momento, uma aluna se levanta e mostra à professora que a tarefa tem as respostas impressas))

Prof. 4: ah! meu Deus do céu... esqueci de tirar as respostas...

Alguns alunos: EEEHHH....((positivamente))

Prof. 4: eu reTiro... ahhhh meu Deus.... ((pega a tesoura e começa a recortar as respostas do exercício)) eu não acredito nisso.... que eu dei com respostas... obrigada...Ali((aluna)) valeu... estão reclamando de quê?... vocês são capazes de fazer sem ler as respostas....

Aluno: não é prova não né?

Prof. 4: é um exercício de avaliação... digamos assim... vocês receberam primeiro um texto sobre o Amapá... lembram? Vocês vão abrir o livro de vocês na página 55... biOmas... acharam? Vocês vão completar os pontinhos de acordo com texto... no segundo (texto) localize o Estado do Amapá e pinte... se precisarem usem o mapa aqui ((mostra o mapa do Brasil)) dúvidas? Tem que botar um título pra esse mapa....

Aluno: pode começar... professora?

((os alunos começam a fazer a tarefa sozinhos. No início ficam em silêncio, mas, com o passar dos minutos, começam a nos perguntar sobre dúvidas a respeito das perguntas da tarefa)).

Foto 37 – Alunos da 4ª série fazendo a tarefa proposta pela professora



Notamos, no início do evento, uma preocupação dos alunos sobre o tipo de exercício que seria feito, isto é, se seria uma prova. Ao ouvirem a negativa da professora, sentiram-se mais seguros, principalmente quando ela disse que iria explicar o que deveriam fazer, mas a professora foi avisada por uma aluna de que as respostas estavam impressas na folha, ela, então, verificou o engano e começou a recortar as respostas. Houve algumas reclamações que foram logo silenciadas, quando a professora afirmou que eles eram capazes de fazer tarefas sozinhos. Acreditamos ser interessante destacar esse fato, pois a tarefa preparada para os alunos foi uma cópia de um livro didático do professor. Geraldi (1997, p. 117) discute o uso do livro didático, relacionando-o com a formação de professores. Ele se tornou uma solução simples para esse problema. Nesse caso, “[...] bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso”.

Ainda, segundo esse autor, com a democratização do ensino, o professor passa de membro da “elite cultural” a mero reproduzidor de informações de livros didáticos, aquele que procura tarefas para serem aplicadas e não mais as elabora de acordo com a realidade de sua turma. Com essa afirmação, não queremos dizer que um professor não possa consultar livros didáticos para usar em suas aulas, mas a forma como esses livros e todo o conhecimento disponível pode/deve entrar em sua sala de aula é que precisa ser repensada. O fato de a professora não perceber as respostas das questões indica que, provavelmente, a escolha não foi planejada.

Quando as crianças insistiram em saber se a tarefa era uma prova, ela respondeu que seria um exercício de avaliação, provavelmente para que os alunos fizessem com maior seriedade, visto que a avaliação na escola normalmente é considerada como atividade em que é preciso maior dedicação. De fato, depois de ouvirem essa informação, organizaram-se mais rapidamente, ficaram em silêncio e começaram a fazer a leitura do texto no livro didático.

Esse evento, assim como o apresentado anteriormente, remeteu-nos, novamente, às reflexões de Geraldi (2010, p. 142) sobre as finalidades da leitura na escola. Nesse sentido, o autor afirma que, na escola, se lê por vários motivos, mas o fim maior é cumprir uma tarefa, uma ordem.

Na escola, em geral *se lê para escrever*. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para ele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de salas de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Nos dois casos, a leitura se tornou pretexto para realizar atividades de escrita. Como apontamos, isso pode ocorrer. Entretanto, não podemos entender como a leitura com essa finalidade ocupa tanto espaço e tempo do trabalho educativo nas turmas que participaram do nosso estudo. Por outro lado, talvez possamos compreender essa recorrência, se considerarmos que o trabalho que:

Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura (GERALDI, 2010, p. 140).

Portanto, o texto traz inúmeras possibilidades de leitura para o leitor, o que provoca certa instabilidade, questionamentos, concordâncias, discordâncias. É mais fácil as respostas únicas, principalmente, aquelas que estão confirmadas no livro didático.

Outro evento relativo à leitura com a finalidade de realizar tarefas ocorreu em 19 de abril de 2010. A Prof. 1 tinha utilizado em sua aula a música *Todo dia era dia de índio* para conversar sobre o dia do índio. As crianças receberam a letra da música para ser colada no caderno e acompanharam em um cartaz grande feito pela professora. Elas ouviram a música e foram acompanhando a partir de leitura didática, sempre apontando com os dedos as palavras que o cantor ia pronunciando. Como tarefa de casa, as crianças deveriam ler (ou pedir a alguém para ler) a letra da música e pintar todas as vezes em que a palavra ÍNDIO aparecia.

No momento da correção no dia seguinte (20 de abril de 2010), quando a Prof. 1 fazia a leitura da tarefa, as crianças disseram que tinham pintado oito palavras. Porém, uma delas afirmava ter pintado nove. Em um primeiro momento, a professora afirmou que ela deveria ter se enganado, mas foi verificar no caderno da aluna. Percebeu que a criança tinha pintado nove palavras, porque pintou, também,

a palavra **ÍNDIOS**. Ao perceber o que tinha acontecido, mostrou à turma o que a aluna tinha feito e aproveitou para mostrar como o plural de nossa língua pode ser feito.

Continuando o trabalho pedagógico com a música *Todo dia era dia de índio*, a Prof. 1 propôs uma atividade de leitura dos nomes das crianças da turma. Pediu que buscassem, a partir da leitura dos nomes, os que começavam com a letra I. Havia dois alunos cujos nomes começavam com a letra H, porém o som inicial era de I. Algumas duplas perceberam que, apesar de a letra inicial ser a mesma da palavra **ÍNDIO**, os nomes dos colegas tinham outra letra inicial. A professora aproveitou o questionamento das crianças para refletir sobre nossa língua e explicou o uso da letra H. Outras duplas perceberam que há também nomes na turma que tinham o som inicial [i], mas a letra Y que iniciava esses nomes. Da mesma forma, a professora aproveitou a situação observada pelas crianças para tratar da letra Y e mostrar que seu som é igual ao da letra I.

Ao final da atividade, as crianças confeccionaram cartazes que classificavam os nomes que se iniciavam com o som [i], mas que começavam com a letra H e Y. Elas demonstravam muito interesse na atividade e participaram ativamente da proposta, quando foram solicitadas a ler em conjunto os nomes colocados nos cartazes.

Percebemos que, apesar de a professora usar a letra da música como pretexto para trabalhar o som da letra I, assim como o plural de nossa língua na atividade anterior, ela promoveu, durante as atividades, reflexões importantes sobre a língua. Concordamos com Geraldi (1997, p. 173 – 174) quando assinala:

A leitura-pretexto não me parece em si um mal (aliás, haverá alguma leitura sem pretexto?) sob pena de um endeusamento do dito e, por ricochete, a decretação de sua morte na imobilidade de ser o que é, sem predicativos. Evidentemente, há pretextos que, não por serem pretextos, se ilegitimam. Talvez o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis, mas como verdades a que só caber aderir, sem qualquer pergunta.

Portanto, não há como dissociar os elementos linguísticos dos aspectos discursivos com os quais os alunos têm contato. O problema é a utilização do texto somente para trabalhar os aspectos linguísticos, esquecendo-se da importância de dialogar com ele, ou seja, de construir sentidos.

Em 11 de maio de 2010, a Prof. 1 fez a leitura didática da letra da música *Criança não trabalha*, que estava afixada em um cartaz grande no quadro. Nesse momento, a professora se preocupou em ajudar as crianças a efetuar a leitura do texto. A Prof. 1 alertava os alunos sobre a importância de acompanhar a letra da música afixada no quadro e colada no caderno (Foto 38), antes de ouvir a música. Segue transcrição:

((professora faz a leitura didática, apontando cada palavra que lê))

Prof. 1: chiCLEte... piÃO... sol... biciCLEta... skate... calÇÃO... escondeRI:Jo... aviÃO... correRIa... tambor... gritari:a..jardim... confuSÃO... tudo isso tem? Tem na vida da criança?...

Aluno: tem...

Prof. 1: tem? Vamos continuar...

Aluno: principalmente...

Prof. 1: principalmente... o quê?

Aluno: confusão

Prof. 1: conFU:são... ó... o PED tá dizendo que tem principalmente confusão... por quê... PED?

Aluno: é... porque eu sei...

Às vezes, as crianças consideram que é não preciso explicar, porque chegaram a uma resposta. Porém, conversar com elas para saber por que sabem de algo é importante para que possam retomar seus pensamentos e explicá-los para os outros. Porém, a professora não retomou a resposta da criança com essa finalidade. Ela continuou o trabalho conforme o que se segue:

Prof. 1: eh?... então vamos lá...segundo pedacinho ... (da música) bola... pelúcia... merenda... crayon... quem sabe o que é crayon? Alguém sabe?

Aluna: maquiagem...

Prof. 1: será que é maquiagem? ((vai em direção ao armário e pega a caixa de giz de cera)) ó... eu queria mostrar a vocês ó... na embalagem tá escrito... big giz de cera...big é uma palavra em inglês que significa GRAN:de ó... ((mostra o giz de cera)) embaixo tem... ((aponta na embalagem)) crayon de cera... igual aqui ó... ((aponta para a letra da música)) então o nome do lápis é também crayon... MUI:to bem... tudo que eu li tem a ver com criança?

Alunos: TEM...

Prof. 1: vamos lá... vou ler mais... mertiolate... por que mertiolate... tem a ver com criança?

Alunos: tem... porque se maCHUca! fica correndo... brinca de pique... de pula sela...

((alunos começam a falar junto querendo contar sobre seus machucados))

Prof. 1: gente... olha só... vou ler agora... oh... esse pedaço todo mundo sabe ler... me ajuda... criança não trabalha... criança dá trabalho...

((alunos cantam juntos o refrão))

Prof. 1: depois no outro dia começa TUDO de novo... tem alguma coisa aqui que não tem nada a ver com criança?

Alunos: tem...

Prof. 1: o quê?

Alunos: traBA:lho

Prof. 1: Isso... criança não trabalha... criança esTUda... BRIN:ca...não trabalha... vou colocar a música de novo...

Apesar de a Prof. 1 ter se preocupado em conversar com as crianças sobre o texto e remetê-lo ao universo infantil, quando uma criança diz que trabalho não está relacionado com esse universo, ela não retoma a palavra da criança para questioná-la e, portanto, levá-la a explicar por que pensa desse modo. O trabalho infantil é um problema social dos mais graves no País. As crianças podem se interessar por ele. Além disso, a criança pode ter dito isso para marcar um posicionamento com relação às discussões que tem ouvido sobre esse assunto.

Foto 38 – Criança acompanhando a letra da música



Depois de ouvirem a música, a professora pediu que escolhessem, lessem e pintassem seis palavras que tinham a ver com crianças (Foto 39). Fizeram uma discussão sobre que palavras poderiam ser pintadas e qual delas seria a única a não ser pintada: a palavra TRABALHO. Explicou que as palavras pintadas seriam usadas em uma brincadeira que fariam mais tarde e que, antes, fariam uma cruzadinha. É importante dizer que os desenhos da cruzadinha eram as palavras que tinham pintado na música. As crianças receberam também para realizar essa atividade uma espécie de chave de correção (Foto 40) com todas as palavras da

cruzadinha anotadas para facilitar o preenchimento (Foto 41). Nesse momento, uma das crianças protestou dizendo que não gostava de cruzadinhas, e o colega ao seu lado disse que, para aprender a ler, tinha que fazer. Percebemos nessa fala que as crianças aprendem a não questionar as atividades, porque são convencidas da sua necessidade. Como todas querem aprender a ler e a escrever, realizam o que é determinado. A crença nessa necessidade é tão forte que algumas crianças passam a atuar como parceiras das professoras no convencimento dos colegas que se rebelam, como observamos na sala de aula.

Foto 39 – Criança pintando as palavras escolhidas para a brincadeira do bingo de palavras

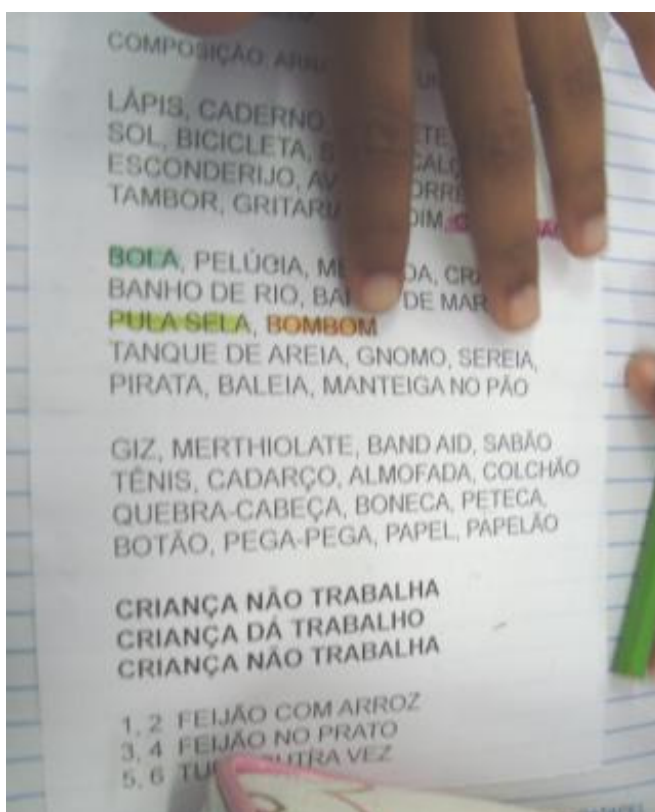


Foto 40 – Criança lendo a chave de correção para procurar a escrita correta das palavras

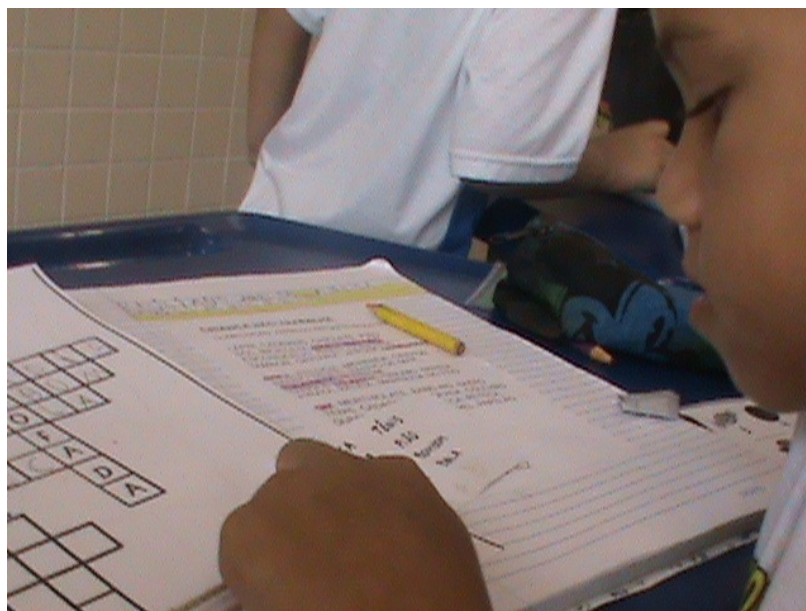


Foto 41 – Crianças completando a cruzadinha que continha palavras da música *Criança não trabalha*



Nesse contexto, um aluno afirmou que não havia a palavra BOLA na chave de correção. A professora disse que ele estava enganado, mas, devido à sua insistência, foi verificar e percebeu que o aluno tinha razão. Em algumas chaves de correção, a palavra BOLA não estava escrita e sim a palavra BALA. Ela aproveitou

seu engano na escrita das palavras para fazer uma reflexão sobre a categorização sonora das letras, isto é, a alteração de uma letra fez com que a palavra se tornasse outra. As crianças ouviram muito atentamente e até começaram a brincar com essa informação, dizendo, por exemplo, que a palavra BOLA poderia virar BOLO (Foto 42). Segue transcrição do que aconteceu na sala de aula:

Prof. 1: é mesmo... olha só como eu escrevi... ((escreve a palavra BOLA no quadro)) no outro (papel) eu escrevi assim ó... ((escreve BALA no quadro))

Alunos: BA: LA...

Prof. 1: GEN:te... eu troquei uma letra... que letra que eu troquei?

Alunos: AAAAA

Prof. 1: eu troquei.. em vez de botar o O...((aponta para a palavra BOLA)) eu...

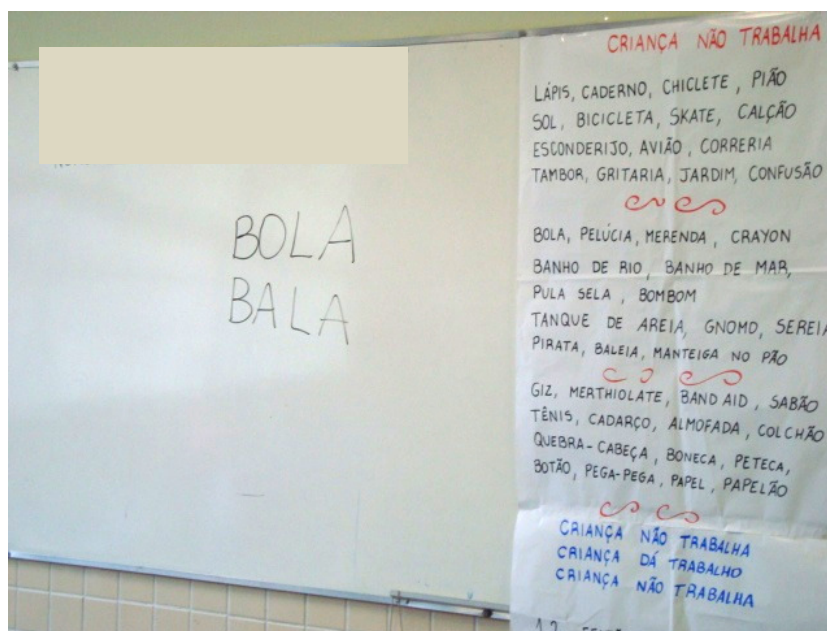
Aluno: tia... bem que eu vi... no papel do LUC...

Prof. 1: Você viu né?... olha bem... a professora fez... um que tinha a palavra escrita certo... como que é o certo mesmo? B – O – L – A ...

((os alunos repetem os nomes das letras))

Prof. 1: e o outro a professora colocou ó... BALA... e aí o colega não achava a palavra...viu? é só prestar atenção... aí a professora corrigiu... vamos continuar....

Foto 42 – Trabalho com categorização sonora e letra da música trabalhada no quadro



Como estávamos em período de Copa do Mundo, aproveitando a euforia que esse tema desperta nas crianças, em 20 de maio de 2010, a Prof. 1 utilizou a leitura com a finalidade de ler um cartaz com a foto da Seleção Brasileira que saiu em um jornal de grande circulação com o título *Soldados de Dunga*. Antes, sensibilizou a turma

conversando sobre a copa do mundo e como a seleção é escolhida. Resolveu fazer um combinado para deixarem aquele cantinho da sala para que cada um trouxesse alguma coisa interessante sobre a copa do mundo para afixar e mostrar aos colegas. Esse cantinho também seria utilizado pela turma da tarde, conforme transcrição a seguir:

Prof. 1: a gente vai conversar: muito ainda sobre a Copa... esse cantinho aqui...ele vai aumentar... a turma da tarde vai trazer: uma coisa legal que descobrir:... a nossa turma também pode participar:...

Alunos: eba! oba! legal!

Prof. 1: escutou uma coisa legal na televisão... ouviu alguma coisa legal:... fala comigo... eu descobri tal coisa... posso trazer:... Pode... por enquanto tem esse cartaz... ((aponta para o cartaz com a foto da seleção))

Aluno: amanhã eu traço...

Aluna: eu também...

Continuou a conversa fazendo a leitura do título do cartaz *Soldados do Dunga* (Foto 43). Em um primeiro momento, as crianças não compreenderam muito bem o significado do título. Ao perceber essa dificuldade, a professora buscou conversar com as crianças para que pensassem sobre a manchete do jornal, conforme transcrição a seguir:

Prof 1: soldados do Dunga...deixa eu explicar: de novo... no nosso país, Brasil... tem um montão... de times assim.... (sinaliza com as mãos grande quantidade)... Tem os times do Rio de Janeiro, tem os times de Vitória... de São Paulo... de Todo lugar... tem time... todos os times são brasileiros, não são?... Todos os times são do Brasil...mas quando o Dunga... o técnico vai escolher:... pra ir: pra copa... então eles vão todos representar:... o País... Brasil... então ele vai escolher: de qualquer: time que ele quiser:... qualquer: time... pode ser até time lá:: de outro país... mas se é jogador: brasileiro... aí pode... então tem que ser: o quê?... soldados.. por que? (silêncio) vão defender: o quê?

Aluno: o João...

Aluno: a Copa...

Prof. 1: isso... eles vão lá lutar:... pra trazer: o quê?...

Aluno: a Copa...

Aluna: pra ganhar:....

Aluno: é que nem soldado que lutar...

Foto 43 – Professora conversando sobre o cartaz com as fotos dos jogadores da seleção



Como vimos, a professora usou a leitura do título do cartaz para trabalhar com as possibilidades semânticas de nossa língua. Verificamos, também, que suportes, como cartazes, especialmente nas séries iniciais, são bastante utilizados pelos professores. Podemos destacar que as características do suporte cartaz facilitam o trabalho com a leitura nesse período inicial de escolarização. Além de, normalmente, terem muitas imagens que se sobressaem, os textos que trazem são curtos e de fácil leitura. Esta combinação, imagem e texto, produz sentidos variados que devem ser aproveitados pelo professor que pretende trabalhar com possíveis sentidos ali presentes. Nessa direção, Chartier (1996, p.124) afirma:

A atividade com os cartazes permite evidenciar algumas características da compreensão: o texto, curto por definição, mantém-se permanentemente ao alcance dos olhos; a organização não é a de uma sequência linear contínua, mas uma construção tipográfica que faz gravitar em torno de uma informação 'central' (evidenciada tipograficamente: título, centro da página, corpo das letras, etc.), as indicações complementares, enunciadas num 'estilo telegráfico' (ou metafórico) [...] Assim, o trabalho da turma com o professor consiste exatamente em 'construir' o sentido da mensagem. [...]

Verificamos, nesse evento que, a partir do trabalho com as possibilidades semânticas de nossa língua, a professora partiu da leitura do cartaz para que as crianças produzissem sentidos por meio de associações como: futebol e batalha, jogadores e soldados.

No dia 30 de junho de 2010, a Prof. 1, depois de usar o livro didático de Matemática para estudar com as crianças os numerais ordinais, utilizou a poesia *O último andar*, de Cecília Meireles, para fazer o fechamento do assunto daquela aula. Nesse evento, a leitura foi utilizada para responder às perguntas orais sobre o texto lido. Em primeiro lugar, ela precisou encontrar o livro que tinha a poesia que queria ler, pois não estava na biblioteca de sala. Depois de alguns minutos, um aluno que estava com o livro desde o início da aula reconheceu o livro que estava sendo procurado e o entregou.

Prof. 1: hoje eu vou: escolher:...((normalmente as crianças escolhiam o que queriam que a professora lesse)) tá bom?... ah... aCHEI... o último andar...

Aluno: o último andar:?...

Prof. 1: é...

Aluno: igual ao dever:...

Prof. 1: igual ao dever:... vamos ver: o que ela inventou com o último andar:... ó... ((mostra o sumário do livro)) página trinta... ó... ((abre o livro na página)) ((as crianças se agitam)) ah... ninguém tá deixando eu ler: a poesia.... desse jeito eu vou levar: o livro embo:ra... ((as crianças se organizam))

Alunos: ah... não... lê...

Vale observar que, quando a professora encontrou a poesia que queria ler para a turma e pronunciou o título, logo um aluno disse “igual ao dever”. Ela confirmou e começou a leitura, porém a turma ficou agitada e foi preciso que a professora ameaçasse guardar o livro e não ler mais a poesia. Esse fato pode ter sido ocasionado porque a atividade no livro didático já estava sendo feita há mais de uma hora e as crianças já demonstravam cansaço. Ao ouvirem que seria “igual ao dever”, acreditamos que, como já estavam cansadas da atividade, não se interessaram num primeiro momento.

Prof. 1: no dever... quem é que morava no último andar:?...

Alunos: a maria:...

Prof. 1: éh... a Maria:... vamos: vê: aqui... o nome da poesia é o último andar:... POsso?... ((a professora faz a leitura com uma entonação bastante agradável e as crianças ouvem atentamente)) ((alguns começam a falar e a professora para)) parei...quando alguém está lendo poesia... não dá.... atraPA:lha... eu já falei com vocês... quando a professora tá lendo a poesia tem que prestar: atenção até o final... tá?... vou de novo... quem quiser me ajudar: na parte que fala é lá que eu que:ro morar: po:de... tá? ((retoma a leitura com boa entonação novamente e as crianças repetem :“é lá que eu quero morar” durante a leitura e ao final de cada estrofe)) gosta:ram?

Alunos: gosta:mos....

A professora tinha a preocupação em sempre usar entonação adequada nas leituras que fazia para a turma (Foto 44). Muitas vezes, percebemos que o modo como lia atraía o interesse das crianças, que ouviam atentamente os textos. A leitura feita

com entonação apropriada é fundamental, porque colabora no processo de construção de sentidos dos textos que são lidos. Após a foto, segue transcrição do evento:

Foto 44 – Professora lendo a poesia *Último Andar* de Cecília Meireles



Prof. 1: por que ela quer morar: no último andar:?

Aluno: porque lá é mais boNI:to...

Aluna: porque ela que: ver: passari:nho

((as crianças começam a se agitar))

Prof. 1: eu fiz uma pergunta.... eu vou: ler: de novo a poesia... mas agora soZl:nha... aí no final:... eu vou: quem vai acertar:.... ninguém vai responder: ago:ra... por que os passarinhos se escondem lá no último andar:?... eu quero saber: isso.... não responde agora... não vale falar no meio... e não precisa me ajudar.... ((a professora faz nova leitura, enfatizando algumas partes e a turma ouve atentamente)) pergun:ta... por que os passarinhos vão lá pro último andar:?

((as crianças levantam as mãos querendo responder))

Aluna: pra não tratar:

Prof. 1: tratar:? Tem certeza?

Aluno: para não maltratar:... machucar ele

Aluna: lá é um lugar: seguro...

Prof. 1: olha só... porque lá é um lugar: seguro pros passari:nhos...

Aluno: lá tem terraço pra se esconder:....

Aluna: passarinho quer: voar:...

Aluno: quando chove ele se escond:de lá...

Prof. 1: deixa eu só explica: uma coisa... tratar: é a gente CUI:dar... tratar: bem... é cuidar: com carinho quando a gente fala MAL:tratar: é tratar: ... o quê? mal.... é machucar:... fazer: malda:de ouviu? é MAL:trata:.... quem falou ou penso: isso acertou....

Observamos que as crianças vão construindo sentidos para o que ouvem. Quando um dos alunos respondeu à pergunta da professora sobre por que os passarinhos vão para o último andar, que era “para não tratar ele”, outra criança interveio, corrigiu o colega explicando um possível significado da palavra maltratar. Outro

ainda disse que era “um lugar seguro”, o que ratificava a explicação do colega, ou seja, para não ser maltratado, o passarinho precisava de um lugar seguro para ficar, sendo assim, o último andar seria esse lugar. A professora também complementava as explicações anteriores. Conforme aponta Geraldi (2010, p. 45 – 47, grifos do autor):

Condenados a significar, por sermos *seres vivos dotados de palavra*, estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vimos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizados pelas linguagens com que interpretamos o que acontece. [...] Talvez seja possível pensar a leitura 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 de palavras e contrapalavras produz.

Assim, a compreensão dos sentidos das palavras nos textos é importante para que se entenda o texto na sua totalidade. As crianças, quando incentivadas a pensar sobre esses sentidos, demonstram interesse, porque buscam responder aos questionamentos da professora. Nesse sentido, os sujeitos leitores não são passivos. Em relação à compreensão passiva, Bakhtin (1993, p. 90) afirma:

A compreensão passiva do significado lingüístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão *passiva* mas concreta do sentido da enunciação, da ideia do falante. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, visando no máximo, à reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite de seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido.

Desse modo, mesmo que a compreensão das palavras seja um momento importante do processo de compreensão ativa e responsiva, esta não se reduz a esse momento sob o risco, conforme aponta o autor, de apenas levar à reprodução do dito. Muitas possibilidades poderiam ainda ter se aberto na discussão dessa poesia, como a questão do desmatamento ou da poluição, porém, sair do lugar comum de entender o que o texto está trazendo como informação primeira (compreensão passiva) não é muito simples, porque, como apontamos, a partir das reflexões de Geraldi (1997), isso produz instabilidades que não são bem-aceitas na escola, que busca a estabilidade.

No dia 9 de agosto de 2010, a Prof. 2 resolveu estabelecer uma forma de trabalhar que, segundo ela, ajudaria às crianças que ainda não sabiam ler. Essa professora estava enfrentando muitas dificuldades em trabalhar em uma turma muito diversificada e se preocupava com as crianças que estavam na 2ª série e não tinham aprendido a ler. Nesse dia, ela somente explicou como as aulas se desenvolveriam a partir do dia seguinte. Segue transcrição das explicações:

Prof. 2: tem colegui:nhas aqui na sala que estão aprenden:do a ler: e escrever: mas tem coLE:ga que tá precisando de aJU:da...

Alunos: eu! eu! eu também!...

Prof. 2: então... a partir: de amanhã... eu vou: colocar: quem já sabe ler... escrever:... com quem ainda não conse:gue...

Alunos: ah!...(negativamente)

Prof. 2: não adianta falar:... quero sentar com fula:no... não... você vai sentar: com quem precisa de aju:da... é como se você fosse monitora desse cole:ga... ((alguns protestos são ouvidos)) então a partir de amanhã a gente não vai mais sentar desse jeito em fila... a gente vai sentar pra ajudar:... por exem:plo... seu eu passar: um ditado e falar: abó:bora... não é pra falar: abóbora é com a... b... o... não... você vai deixa o colega escrever:... aí vai falar: assim... cole:ga tem certe:za que é assim que escre:ve? não tá faltando nada não? É pra sentar: sem bri:gas... sem confusão... combina:do?...

Alunos: combina:do...

Conforme podemos observar, a professora buscava uma nova alternativa para trabalhar com as crianças que não sabiam ler. Essas crianças tinham consciência de que não sabiam ler e, por isso, elas mesmas apontaram que não sabiam. Podemos pensar esse fato de duas maneiras: primeiro, as crianças se posicionam apontando a si mesmas, porque querem aprender, e a professora, também, queria buscar alternativas para resolver o problema que a afligia. Segundo, não havia como esconder a sua condição diante do grupo, nesse caso, o melhor era assumir responsivamente essa condição e tentar aprender. A tentativa da professora demandava uma nova organização da sala e das crianças. Por isso, era importante que todas as crianças compreendessem as suas intenções e ajudassem.

Porém, no dia 10 de agosto de 2010, observamos que a Prof. 2 enfrentou muitos problemas, porque várias crianças não queriam se sentar com o colega determinado por ela (Foto 45). O aluno com necessidades educativas especiais não conseguia fazer as atividades propostas e, por isso, ninguém se propôs a sentar junto com ele. Percebemos, inclusive, que o texto (Foto 46) não foi entregue a ele durante a atividade. Solicitamos à professora um texto para ele e ela nos deu, dizendo que ele

não faria mesmo. Percebemos, além da exclusão, a invisibilização desse aluno. Segue foto e transcrição do evento observado.

Foto 45 – Alunos em dupla com o objetivo de auxiliar os que não sabiam ler



Prof. 2: é uma folha pra cada dupla... ((crianças protestam)) eu vou observar: quem tá fazendo junto, quem tá ajudando... e quem tá fazendo sozinho... vou ver quem tá trabalhando mesmo... olha a conversa... presta atenção no texto que a gente vai ler:... ((faz a leitura do texto sem ler o título do texto, nem mencionar o autor. Precisou chamar a atenção de várias crianças durante a leitura várias vezes. No texto lido, o autor descrevia uma cidade que sofreu modificações depois da instalação de uma fábrica na localidade. A beleza do lugar foi dando lugar a um ambiente feio, poluído, difícil de viver. Depois de ler pergunta aos alunos...)) eu li a história... mas tá faltando alguma coisa... quem sabe?

Aluno: o título...

Prof. 2: o título... isso... vocês vão pensar... as duplas... e vão criar um título pra essa história. Vou dar cinco minutinhos pra criar:...

((as crianças começam a falar e fazer o que foi solicitado))

Prof. 2: ó... eu não quero ninguém encostado em ninguém não... é pra trabalhar junto... ((a professora espera que os alunos terminem sem dar orientações, limita-se o tempo todo a lembrar que não era para fazerem sozinhos, precisavam fazer em dupla))

((Depois de um tempo, a professora passou a segunda atividade sobre o texto que era uma questão de múltipla escolha. Ela leu a questão e deu as opções.))

Prof. 2: agora a segunda parte... onde tem três quadradinhos...

Aluno: é o primeiro... ((seria a resposta de acordo com ele))

Prof. 2: o que é que contribuiu... para a mudança da cidade? foi a construção da fábrica... foi a abertura de um túnel... ou foi a expansão da linha do metrô?...

((As crianças falam juntas))

Alunos: foi a primeira... é a última... NÃO... é a primeira...

Prof. 2: então marca um X aí...

((Uma parte da turma respondeu a alternativa que deveria ser marcada, outra parte respondeu uma alternativa errada e confirmou e pediu que marcassem sem explicar mais a respeito, observamos que algumas fizeram a marcação na alternativa errada))

((A professora começa a distribuição da segunda folha da atividade))

Prof. 2: presta atenção aí na segunda parte... o colega que sabe ler... vai ler pro colega que tá do lado ((ou seja, o colega que está do lado não sabe ler e isso está implícito na fala da professora)) das chaminés saía o quê? ((leu as opções)) vocês vão ligar aqui:... ((mostra a folha para a turma))

((O que se observou depois é que os alunos que sabiam ler fizeram a atividade sozinhos sem fazer a leitura para o colega como tinha sido solicitado.))
 ((Depois de um tempo, a professora recolheu as folhas e finalizou a atividade))

Foto 46 – Texto utilizado no evento transcrito

Tudo era tranquilo naquela pequena cidade.
 O ar era puro, os passarinhos cantavam nas árvores das ruas, o rio que passava por ali tinha águas claras. Podia-se até ver os peixes pulando na água.
 Um dia, construíram uma fábrica bem na margem do rio. Todos ficaram contentes. Era o progresso chegando e mais empregos para muita gente.
 Pouco tempo depois tudo se modificou. Das chaminés da fábrica saía tanta fumaça escura, que as pessoas tinham dificuldade para respirar. Os pássaros fugiram e muitas árvores morreram.
 A água suja que saía da fábrica tinha muito veneno e era toda jogada no rio. Isso matou muitos peixes e plantas. O mau cheiro que vinha do rio era sentido por todos na cidade.
 Alguns moradores não se importavam com isso. Eles achavam que o progresso, ao mesmo tempo que é bom, também traz problemas.
 Outros moradores achavam que deveriam se unir e discutir como acabar com a poluição do ar e da água. Queriam falar com o prefeito, com os vereadores e com o dono da fábrica. Era preciso fazer alguma coisa para melhorar o ambiente.

*Extraído do livro: Viver e aprender - Elisabete Chaddad Trigo - Eurico Moraes Trigo
 Editora Saraiva.*

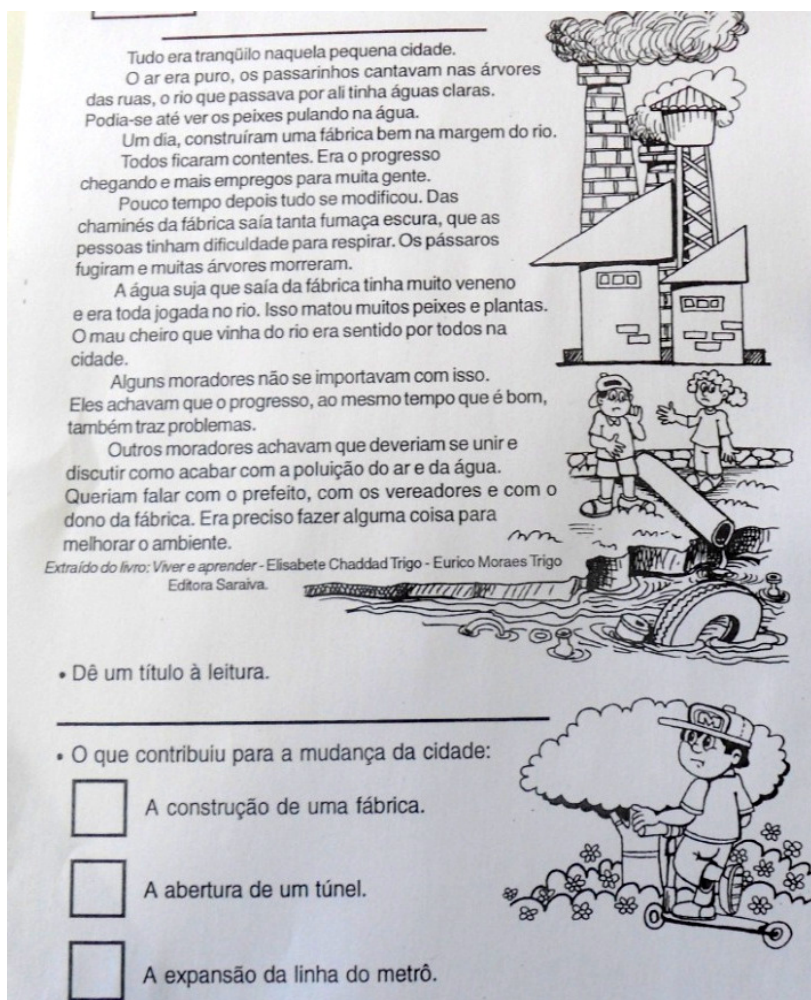
• Dê um título à leitura.

• O que contribuiu para a mudança da cidade:

A construção de uma fábrica.

A abertura de um túnel.

A expansão da linha do metrô.

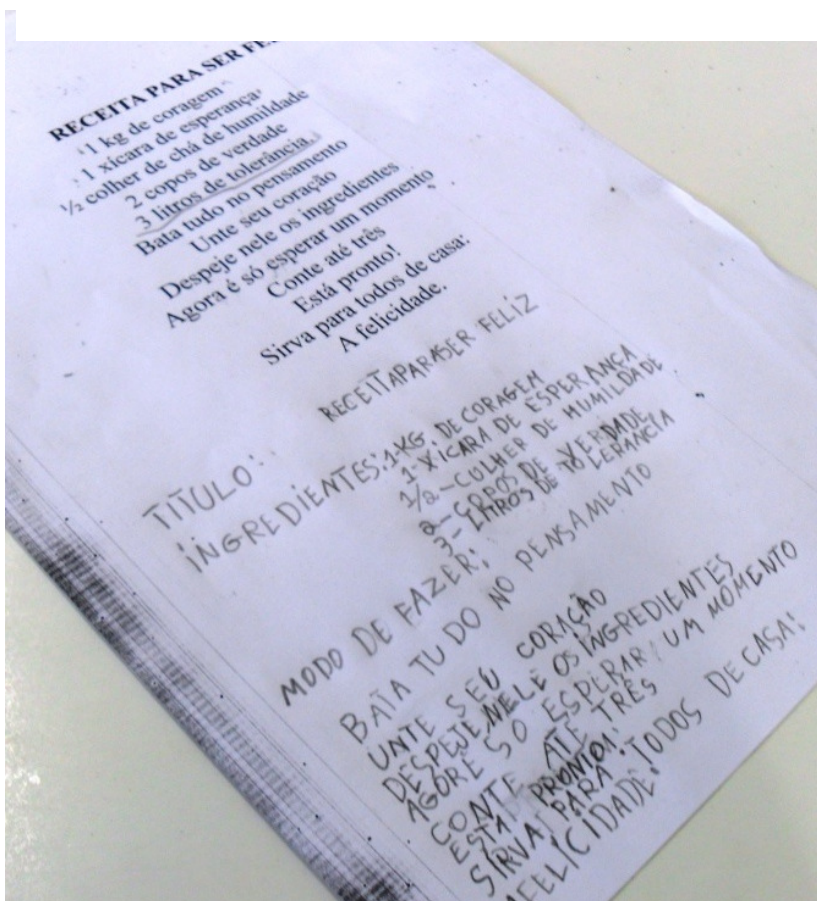


Podemos perceber, nesse evento transcrito, alguns pontos que, de acordo com nossa perspectiva, podem dificultar a formação do leitor. Em primeiro lugar, a leitura do texto deve facilitar a construção de sentidos. Uma boa leitura com entonação adequada também facilita o processo. Conversar a respeito do texto lido, buscando a produção de outros sentidos pelos alunos, é outro ponto que não deve ser deixado de lado. Não oportunizar essa troca de opiniões, pensares e dizeres a respeito do texto faz com que esse momento de leitura dirigida perca sua riqueza latente. O que observamos nesse evento é que essas possibilidades não foram exploradas.

Com relação ao trabalho em duplas, a experiência não foi bem-sucedida, pois ela se tornou uma exigência para as crianças. Provavelmente, elas nem sequer sabiam o que fazer para ajudar os colegas. Assim, se, no início, a professora parecia querer compartilhar com as crianças a responsabilidade de ajudar as crianças que não sabiam ler, mas o modo como conduziu o trabalho não contribuiu para isso, porque trabalhar em grupo se tornou uma exigência apenas e a finalidade dos agrupamentos se perdeu.

No dia 19 de agosto de 2010, a Prof. 2 distribuiu uma folha com uma poesia, *Receita de ser feliz*, para cada dupla (Foto 47). A professora não fez uma leitura prévia do texto, somente pediu que copiassem abaixo da poesia o título, os ingredientes e modo de fazer. A receita de ser feliz foi tratada como uma receita usada em culinária e os vários sentidos que poderiam ter sido construídos foram deixados de lado, infelizmente. A leitura foi usada somente com a finalidade de observação da estrutura do gênero. Segue transcrição após foto do texto:

Foto 47 – Texto *Receita de ser feliz* e atividade realizada



Prof. 2: esse texto que eu dei pra vocês... é uma poesia... é uma notícia... o que é que é?...
 ((alunos falam juntos e alguns gritam))
 Alguns alunos: receita...
 Prof. 2: éh... na receita então... vocês vão colocar o que vou: colocar aqui no quadro... ((escreve no quadro a palavra título)) qual é o nome da receita?... escreve:ver o nome da receita... o título receita de ser... feliz... ((anota no quadro))
 Aluno: a onde?
 Prof. 2: embai:xo ... nessa parte em branco aqui... oh... ((mostra a folha))
 ((as crianças anotam na folha))
 Prof. 2: segunda série... depois do título da receita... tem o quê?:
 ((alunos falam ao mesmo tempo))
 Prof. 2: isso é chamado de quê?....
 Alunos: ingredientes...
 Prof. 2: ah... muito bem.... quais os ingredientes da receita?..
 Aluno: esperança...
 Aluno: uma colher de chá de coragem...
 Prof. 2: isso... então vai escrevendo aí embai:xo
 ((alunos começam a escrever))
 Prof. 2: vocês acharam o título... os ingredientes... e falta o quê?:
 Alunos: éh... falta... éh...
 Prof. 2: presta atenção... acharam o nome da receita.... os ingredientes.... falta o... modo de fazer:... anota aí... se não der na frente coloca atrás... como que eu vou fazer: esses ingredientes?... ((Começou a anotar no quadro para que copiem. As crianças começaram a copiar e na medida em que iam acabando entregavam a folha à professora.))

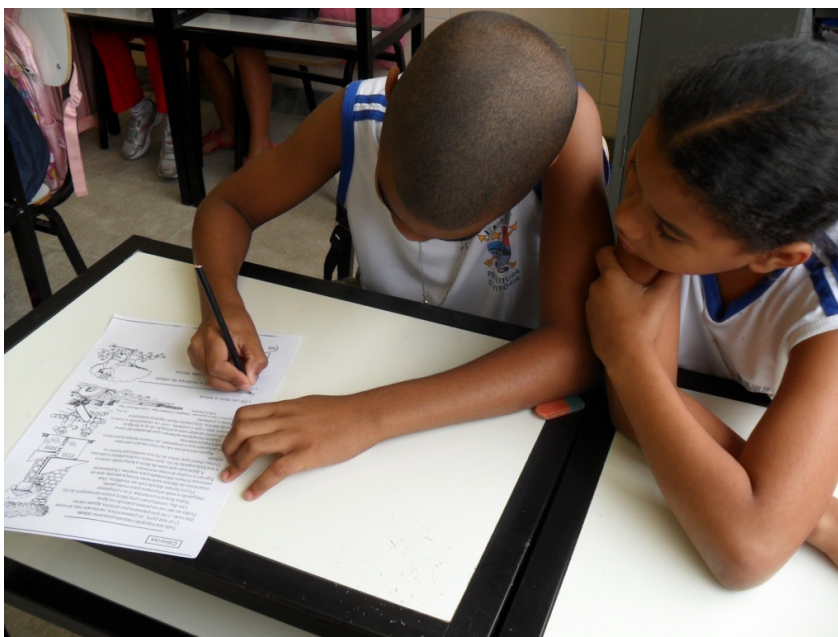
Notamos, nesse evento transcrito, a preocupação da professora em observar os aspectos composicionais do gênero que levou para estudo (receita). Bakhtin (2006, p. 262) faz uma reflexão sobre os gêneros do discurso que cabe ser trazida à discussão nesse contexto. Segundo o autor, os

[...] três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (grifos do autor).

Assim, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e os elementos que o compõem são indissociáveis. Porém, como vimos, a professora se detém nos aspectos estáveis do gênero receita, ou seja, nos aspectos composicionais. Nesse contexto, é preciso lembrar também que “[...] a *heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo*” (BAKHTIN, 2006, p. 262). Sendo assim, não foram levados em consideração o tratamento estético dado ao tema *Receita de ser feliz* pelo autor. Aquele texto não poderia ser tratado como uma receita de fazer bolo, por exemplo, mas como uma poesia que usou a estrutura do gênero receita para tratar do tema felicidade.

A Foto 48 mostra como as crianças realizaram a cópia da receita. Elas continuavam organizadas em duplas. Assim, a criança que sabia ler fazia a cópia do texto, enquanto a que não sabia observava o colega.

Foto 48 – Crianças trabalhando em dupla (a criança que não sabe ler só observa)



Conforme Chartier (2007, p.171, grifos nossos),

[...] o trabalho em duplas ou em pequenos grupos propicia que cada aluno mostre e diga o que faz e, ao mesmo tempo, veja e compreenda o que faz outra criança. Essas situações permitem interações criança-criança e adulto-criança no momento em que ocorrem, o que pode produzir bons efeitos se o adulto souber *intervir de maneira pertinente*, quando a situação de interlocução não for suficiente para garantir a aprendizagem. Por outro lado, como o professor não pode interagir com todas as crianças, são necessárias *retomadas coletivas* que permitam encerrar a atividade e legitimá-la.

O trabalho em duplas é muito interessante, porém conforme nossa observação, o que vimos não propiciou essa interação entre as crianças no momento da atividade. À criança que sabia ler coube a tarefa de copiar e simplesmente mostrar ao colega como a tarefa deveria ser feita. Em nossa perspectiva, faltou intervenção durante o evento transcrito, assim como retomadas coletivas que permitissem a compreensão do texto com o qual estavam trabalhando. Muitas crianças, especialmente as que

não sabiam ler, se limitaram a copiar a resposta dada pelo colega que estava ao seu lado.

Na mesma turma de 2ª série, no dia 25 de agosto de 2010, as crianças receberam uma folha (Foto 49) com uma poesia de Olavo Bilac (*Deixando a bola e a peteca*). A Prof. 2 iniciou a atividade, pedindo que procurassem o nome do autor e a data em que a poesia tinha sido escrita. Pediu ainda que copiassem na própria folha duas perguntas e respondessem. A seguir, colocou o seguinte enunciado no quadro: “Retire quatro palavras polissílabas da poesia” e pediu que fizessem a atividade. As crianças ficaram o restante do tempo (dois tempos de 50min) somente com essa atividade para ser feita.

Foto 49 – Poesia e exercício realizado

Deixando a bola e a peteca
 Com que toda há pouco brincavam,
 Foi causa de uma boneca,
 Dadas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
 "É minha!" a outra gritava;
 E nenhuma se continha,
 Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
 Era a boneca. Já tinha
 Toda a roupa estragalhada,
 E amarrotada carinha.

Tanto puxaram por ela,
 Que a pobre rasgou-se ao meio,
 Perdendo a estopa amarela
 Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
 Voltando à bola e à peteca,
 Ambas, por causa da briga,
 Ficaram sem a boneca...

Olavo Bilac, *Poesias infantis* (Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1949), pp. 31-32 *apud*: LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Global, SP, 1993, 4ª ed.

estragalhada
 AMARROTADA AMAREIA

QUEM ESCREVEU A POESIA?
 OLAVO BILAC

QUAL O ANO QUE FOI ESCRITA?
 1949

Acreditamos que não há diferenças entre esse tipo de atividade e a utilização de palavras soltas para aplicação das regras gramaticais aprendidas. A leitura do texto, no caso, tinha o objetivo principal da atividade que, claramente, não era a leitura e, muito menos, a construção de sentidos.

Nesse mesmo dia (25 de agosto de 2010), a Prof. 2 propôs realizar atividades para os alunos que ainda não sabiam ler. Enquanto isso, os outros deveriam copiar um texto escrito (Foto 50) no quadro sobre os animais vertebrados. Foram orientados a acabar de copiar, para depois pegar livros da sacola para ler até o horário da saída. Acabaram de copiar rapidamente o texto e começaram a manusear os livros (Foto 51). O texto sobre animais serviu somente como cópia, pois as crianças não foram orientadas a ler.

Foto 50 – Texto sobre animais vertebrados que deveria ser copiado pelos que sabiam ler

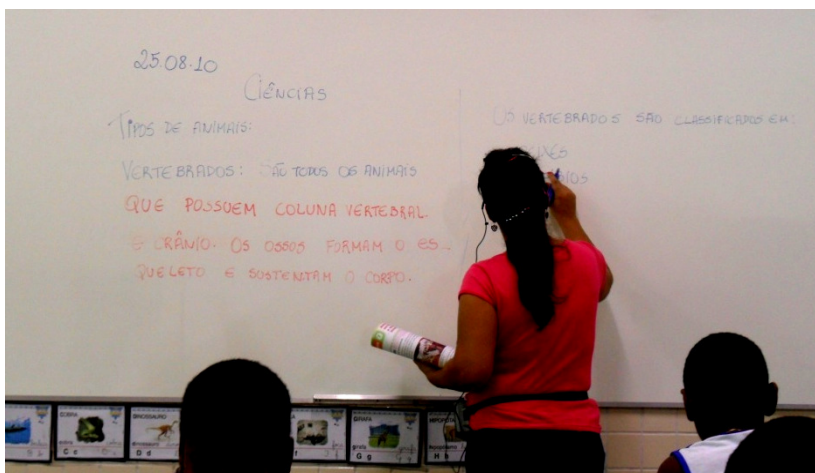


Foto 51 – Crianças manuseando livros após término da cópia do texto



Os alunos que não sabiam ler ganharam duas folhas com exercícios envolvendo palavras com R e letras iniciais. A exceção foi aquele aluno portador de necessidades educacionais especiais, que normalmente não fazia as tarefas propostas. Esse evento foi trazido para análise, para marcar que, apesar de proposta de um atendimento diferenciado para auxiliar as crianças a aprenderem a ler, o ensino da leitura não acontecia de fato, visto que elas receberam as folhas de exercícios, a professora leu rapidamente o que deviam fazer e pediu que fizessem as atividades sozinhas.

É interessante pontuar que os exercícios eram páginas de livros de alfabetização (Foto 52) e, dessa forma, não foram criados pela professora especialmente para o trabalho com essas crianças. Além disso, cada uma das crianças recebeu a folha e, como elas não sabiam ler o que estava escrito, precisaram esperar pela orientação da professora ou copiar daqueles que já tinham recebido orientação e tinham terminado a tarefa.

Foto 52 – Folhas entregues às crianças que não sabiam ler

9) Leia e observe que as palavras do quadro abaixo começam com a letra **R** de **ROMEU**.

RATO	ROMÃ	RELÓGIO
RINOCERONTE	RÃ	RITA
REPOLHO		RUTE
RABANETE	REGINA	RÉGUA
RICARDO		RODA

10) Copie as palavras do quadro nos lugares indicados:

NOMES DE ANIMAIS: *RINOCERONTE*

NOMES DE PESSOAS:

NOMES DOS OBJETOS:

NOMES DE FRUTAS E VERDURAS:

11) Pinte os desenhos que têm nomes começados com a letra **I** de **INES**. Em seguida, tente escrevê-los.

12) Agora, escreva palavras que você já conhece que se iniciam com as letras que formam o nome **ROMEU**.

R

O

M

E

U

Mais uma vez, trazemos Cagliari (p.169, 2008b) à reflexão:

É preciso repensar esses procedimentos em relação à escrita e à leitura na escola, dando um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de alfabetização [...]. O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita. Por que, então, não começar a ensinar a escrever e a ler, dando mais ênfase à leitura? Vejo, assustado, os programas das aulas de alfabetização, cheios de atividades de escrita e quase nada de leitura.

Acreditamos que o papel de mostrar como a leitura e a escrita funcionam cabe ao professor. Ele não pode se eximir de participar e mediar esse processo. A criança não descobre sozinha a leitura e/ou a escrita, se não for orientada pelo professor. Dessa forma, ao selecionar atividades prontas para os alunos que tinham dificuldades de leitura, e sem proporcionar intervenções para orientá-las sobre o que deveriam fazer, ficou bastante difícil para as crianças realizarem as tarefas escolares, como observado no evento citado.

No dia 24 de agosto de 2010, a Prof. 3 iniciou a aula pedindo que pegassem seus livros de português para ler o texto *Menino brinca de boneca?* Depois de um tempo, iniciou a leitura com a intenção de orientar realização da tarefa (resposta a algumas perguntas) para a turma. Ressaltou a postura que deveriam adotar. Segue transcrição:

Prof. 3: ago:ra... é a hora da leitura... os dois pés pra dentro da me:sa... SEN:ta direi:to...encosta na cadei:ra... não precisa pegar lápis, borracha agora... é só pra ler:... agora vou: ler: uma vez... depois eu vou: pedir que vocês leiam... vira pra fren:te... não é pra guardar o livro ain:da... não acabou a aula... ((a professora começa a fazer a leitura procurando usar entonação adequada, para algumas vezes por causa de barulhos na turma e chama atenção das crianças)) enquanto eu estiver lendo... é pra acompanhar minha leitu:ra ((continua a leitura)) ((depois de ler começa a conversar com a turma)) o que é que tádizen:do o texto?...
((Crianças não respondem))

Vale destacar que a professora ressalta a importância da postura para a realização de leitura. Pede que os alunos se sentem adequadamente, com os pés no chão, virados para frente e encostados nas cadeiras. A leitura, nesse contexto, é tida como atividade que só deve ser feita se todos estiverem atentos e adequadamente posicionados. Fica colocado de lado o elemento essencial da atividade de leitura, ou seja, a produção de sentidos a partir dos conhecimentos de cada um para que contrapalavras sejam oportunizadas.

O texto chamava-se *Menino brinca de boneca?* (Foto 53) e tratava das brincadeiras de criança que geralmente são atribuídas aos meninos e às meninas. A leitura trazia questionamentos acerca dessas brincadeiras, isto é, será que é possível classificar as brincadeiras como sendo de meninos ou de meninas?

Prof. 3: você vai ser menina ou menino de acordo com a sua brincadeira?

Alunos: não...

Prof. 3: Isso... cada um tem o seu gosto

Aluna: se menino gostar de brincar de boneca ele não vai parar de ser menino por causa disso...

Prof. 3: se menina vai brincar de carrinho... ela deixar de ser menina por causa disso?

Alunos: não...

Prof. 3: agora... o que não pode é ficar assim... tô doida pra soltar pipa, mas não posso porque sou menina... tô doida pra brincar de boneca.. mas não posso porque sou menino... isso não pode acontecer...

((alguns alunos começam a falar ao mesmo tempo sobre o tema))

Prof. 3: esse texto aqui conta uma história?... ei... atenção... dá pra parar de falar e prestar atenção...

((a turma se acalma um pouco))

Prof. 3: esse texto é uma narrativa... pensa... terceira série... antes de abrir a boca... tem personagem contando a história?

Alunos: tem a Michele...

Prof. 3: que Michele? não ...a Michele foi quem desenhou ((a ilustradora do texto)) é a ilustradora... não é uma história... não é uma narrativa... o que é que essa história tem a ver com a história do guarda-chuva rosa? ((um texto que leram dias antes que tinha a mesma temática))

((alunos começam a falar ao mesmo tempo))

Aluno: ele não queria usar o guarda-chuva rosa...

Prof. 3: o que tinha a ver?... muita coisa... naquele texto estava contando uma história... qual era o assunto...

Aluno: é o mesmo..

Prof. 3: isso... o mesmo assunto contado de forma diferente... vocês sabiam que não tem muito tempo as mulheres só usavam saia... não usavam calça... eu uso... vou deixar de ser mulher por causa disso?

Alunos: não...

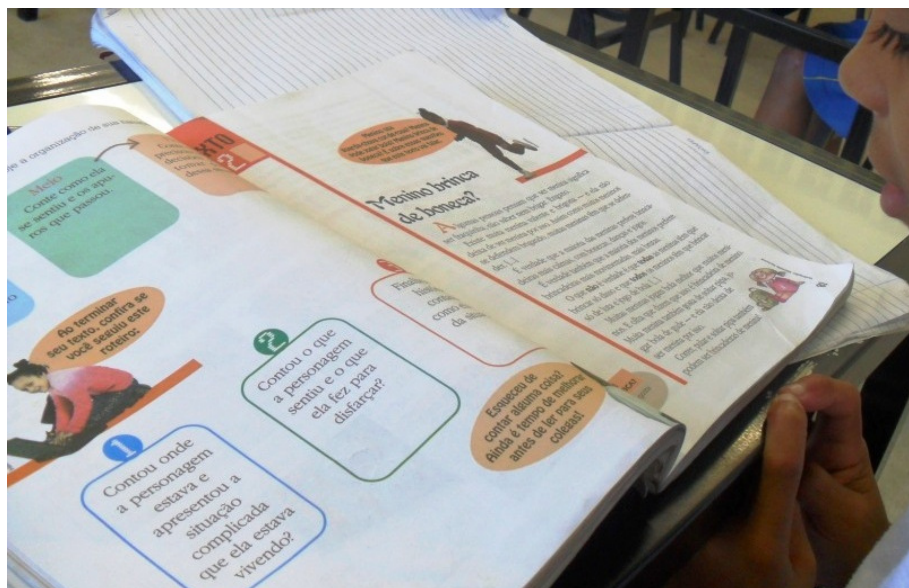
O texto trabalhado pela professora permitia a discussão de um tema polêmico: a sexualidade. Porém, como se pode ver, os posicionamentos já estavam definidos. Por isso mesmo, conforme disse a professora, era preciso pensar antes de abrir a boca, como se fosse possível dizer algo sobre o que não se tenha pensado, debatido com alguém ou ouvido dizer. O outro texto mencionado pela professora era *O menino e o guarda-chuva cor de rosa*, lido em outro dia de aula. Observamos ainda que a professora conseguiu explorar dois textos que tratavam de assunto similar, apesar de não explicitar claramente qual era o tema dos dois textos. Podemos atribuir esse fato à dificuldade em abordar a sexualidade no espaço escolar. Acreditamos, também, que buscar relacionar textos conhecidos é uma estratégia muito importante para que o leitor aprenda a perceber as contradições, aproximações e as diferenças de posicionamentos dos autores sobre um mesmo

tema. Utilizar o recurso da intertextualidade auxilia na produção de sentidos pelos alunos, pois os ajuda na percepção das relações, para que eles estabeleçam comparações e cheguem a conclusões de forma bastante rica. A intertextualidade é, de acordo com Koch (2008, p. 86),

[...] elemento constituinte e constitutivo do processo de *escrita/leitura* e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Dessa forma, ao realizar uma tarefa que proporcionou a possibilidade de gerar sentidos a partir de textos que se relacionavam, a professora disponibilizou um momento para discussão com as crianças. Ainda assim, acreditamos que essa oportunidade poderia ter sido mais bem explorada no momento da conversa sobre os textos, isto é, poderia ter sido dado mais espaço às palavras das crianças. Podemos reparar que, na maior parte do tempo, a professora conduziu a conversa e poucos alunos se expuseram, dando suas opiniões acerca do tema. Na foto a seguir, vemos uma criança lendo o texto utilizado para a discussão.

Foto 53 – Aluno acompanhando a leitura do texto *Menino brinca de boneca?*



Em 23 de setembro de 2010, a Prof. 4 pediu que pegassem o livro de História, pois precisavam adiantar o conteúdo que estava um pouco atrasado. Iniciou a leitura sensibilizando a turma para o título do texto “200 anos de Brasil e a independência do Brasil”. Porém, algumas crianças da turma pediram que cada um lesse um trecho, o que foi atendido pela professora (Foto 54). Quando alguém lia muito baixo, a professora fazia a leitura para que todos escutassem.

Foto 54 – Professora fazendo a leitura e conversando com os alunos sobre o texto



Passamos à transcrição para posterior análise do evento:

Prof. 4: independên:cia do Brasil... alguém sabe me dizer que independên:cia é essa?... independência ou morte... quem foi que falou isso?

Alunos: dom Pe:dro... dom Jo:ão...

Prof. 4: o pai e o filho estavam juntos? como é que é isso?...

Aluna: tia... foi dom Pedro primeiro...

Prof. 4: mas o que é ser independente?...

Aluno: não precisar de ninguém...

Prof. 4: i:sso... não preci:sar de ninguém... não tem que dar satisfação... e por que que o Brasil ficou independente?... de quem? então?....

Alunos: de Portugal...

Prof. 4: ah... Portugal é que só explora:vané... ((mostra Portugal e Brasil no mapa-múndi na parede da sala) só extraía as riquezas daqui... levava pra lá... ((continua mostrando no mapa o caminho pelo oceano até Portugal)) teve uma hora que ... isso mudou... nós vamos estudar como isso aconteceu... vamos ver como a família real veio para o Brasil... ((iria fazer a leitura do livro de história, mas os alunos pediram que cada um lesse um trecho, a professora concordou.)) ((quando os alunos liam muito baixo, ela relia depois dos alunos de forma que todos ouvissem)) ((à medida em que ia lendo ela explicava o que tinha sido lido em forma de uma história contada)) o negócio é o seguin:te... vou contar de uma maneira assim bem fácil pra vocês entenderem.... a França e a Inglate:rra tinham uma guerri:nha... entre elas... o que acontecia?... Portugal na época ... quando tem alguma briga... o ideal é não tomar partido de ninguém pra não se meter na confusão... não é isso? Portugal tomou partido da Inglaterra... e ficou contra a França... o que aconteceu... tinha o Napoleão Bonaparte.... um

imperador... um soldado na França que todos temiam ele... quando ele descobriu que Portugal estava do lado da Inglaterra, Napoleão quis invadir Portugal... por isso a família real veio pra cá... fugida... D. João era um leitor... assim... amava leitura... a viagem foi agradável?

Alunos: não...acho que não.

Prof. 4: a viagem demorava muito... demorava meses... as pessoas adoeciam... morriam... já pensaram na alimentação? Higiene?... era muito difícil... o que usavam para conservar alimentos?

Alunos: sal... pimenta...

Prof. 4: isso mesmo... e os piolhos?... tiveram de raspar a cabeça também...

((as crianças ouviam e participavam muito daquela leitura em forma de bate-papo))

Prof. 4: quando a família real chegou não tinha quase nada aqui... como eles estavam aqui... precisaram fazer melhorias... criaram o Banco do Brasil... a biblioteca nacional... universidade... trouxeram cultura para cá... o que é cultura? Isso foi muito bom pra gente...

Alunos: folclore...

Prof. 4: folclore é cultura? só? é um meio de um povo se expressar... pode ser arte... é pintura... música... esculturas... lendas... porque isso é importante? Preservar a cultura?

Aluno: pra gente se expressar...

Prof. 4: isso... é muito importante também pra gente entender nosso passa:do... saber como as coisas eram... pra gente entender por que são desse jeito agora...

((depois dessa conversa, leu o texto para a turma e as crianças foram orientadas a responderem às perguntas sobre o texto para verificarem o que tinham compreendido))

Esse evento mostra como a Prof. 4 tenta fazer com que a leitura seja uma atividade agradável. Porém, acreditamos que a construção de sentidos é uma experiência discursiva que se forma na interação com o outro. Observamos que, apesar de a professora tentar promover esse espaço de troca, na maior parte do evento retratado, verificamos que a versão histórica do texto lido prevalece.

Em relação à experiência discursiva individual que promove nosso discurso repleto de palavras dos outros, Bakhtin (2006, p. 294 – 295, grifo do autor) afirma:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Como vimos no evento transcrito, a Prof. 4 tentou promover uma conversa a partir da leitura do texto do livro didático para auxiliar na compreensão da história da independência do Brasil. Porém, acreditamos ser importante ressaltar, mais uma vez, que a experiência discursiva individual (BAKHTIN, 2009) se dá em interação com os enunciados dos outros. Se verificarmos o evento trazido, o discurso do

senso comum sobre a independência do Brasil é reafirmado sem abrir possibilidades de (re)elaboração de outros sentidos pelas crianças.

Ao final, a atividade de leitura culminou com a solicitação que respondessem às perguntas para verificação do entendimento do texto lido, ou seja, a tentativa de abordar a história de maneira mais agradável culminou na leitura com a finalidade de realizar tarefas, no caso, perguntas de verificação de compreensão.

No dia 23 de agosto, na turma de 3ª série, registramos outro evento que mostra a leitura com a finalidade de realização de tarefa. A Prof. 3 iniciou a aula perguntando quem se lembrava da história da raposa que já tinham lido em outra aula. A conversa sobre a leitura se iniciou da seguinte maneira:

Prof. 3: Olha... essa parte que eu vou passar NÃO é pra copiar...

Prof. 3: Vocês se lembram da história da raposa?

Aluna: LEMbro....

Prof. 3: a raPOsa era muito o QUÊ?

Aluno: ah... NÃO... tia... esse negócio de novo?

Alguns alunos: ah... não...

((não dá importância ao comentário, apesar de demonstrar, pela sua expressão, que não gostou do comentário))

Assim, as crianças protestaram diante da professora. Elas protestaram, provavelmente, porque tinham que repetir trabalhos ou realizar tarefas muito semelhantes. Observaremos ao longo do evento, que a atividade se resumia à cópia e leitura do texto para realização de tarefas (uso adequado da pontuação e perguntas para verificação de compreensão). Nesse sentido, considerando o número de leituras com a finalidade de realizar tarefas, sem que se explorassem os sentidos do texto, as crianças tinham razões para protestar, o que não impediu a continuidade da atividade, conforme mostra a transcrição que se segue:

Prof. 3: a raposa era muito... o QUÊ?

Alunos: espera

Aluno: ela pegou o troço lá... e... ((som inaudível)) ((faz gestos com as mãos))

Prof. 3: pra servir de quê? de bronzeador... pra poder ganhar...

Alunos: diNHElro...

((prof consulta o texto no livro))

Prof. 3: é a continuação da história... mas NÃO é pra copiar....

((começa a copiar o texto no quadro dividido em três partes enquanto as crianças conversam alto))

((depois de copiar o texto, começa a falar com a turma))

Prof. 3: acredito que vocês se lembrem... em outra aula de Português... nós fizemos o mesmo trabalho... lembrando do ponto... do ponto de exclamação...

Aluno: tia...que dia é hoje...

Prof. 3: hoje é dia ... vinte e três.... pessoal... primeiro... olha pra cá... já lembramos qual é a história...da raposa muito esperta que vendeu um monte de bronzeador... e... enganou todo mundo... primeiro:ro...aqui NÃO é pra copiar... nessa parte ((aponta)) PRES:ta aTENção...primeiro olha pra cá que depois eu vou falar como é que a gente vai fazer... todo mundo ficou... meu pelo tá assim... meu pelo tá assado... desesperados os bichos compraram todo o esto:que... o sapo reclamou ... a minha pele está toda empipocada... temos alguns problemas aqui de... de pontuação... tá faltando o ponto final... tá faltando o travessão... um monte de coisa... pessoal... primeiro olha pra cá... não é pra copiar... ((a professora faz a leitura do texto tentando mostrar como deveria ser a entonação para ler o texto)) agora que eu já li vamos usar a pontuação que está faltando... aqui falta o quê?

Alunos: travessão...

Prof. 3: por quê? porque a personagem vai falar... Isso...

((alunos começam a fazer barulho))

Prof. 3 ((se exalta)) não é pra falAAR quando eu estiver falan:do... terceira série.... vamos continuar... o que está faltando aqui?

Alunos: travessão

Prof. 3: quem tá falando?

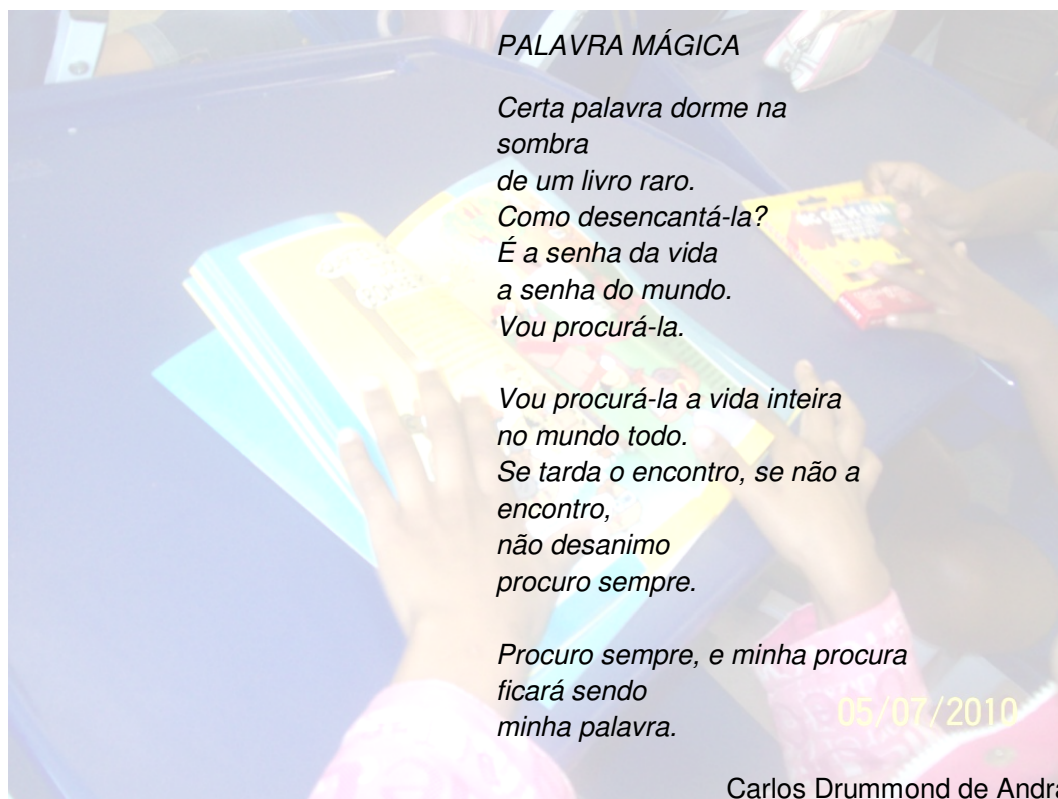
Alunos: a raposa...

Prof. 3: isso... ((aluno dá gritos e a professora para e o ameaça)) você vai sair de sala...

((o menino fica em silêncio e a professora continua a copiar o texto. Depois de encher o todo o quadro com o texto, volta a ler o texto do ponto de onde tinha parado para que os alunos fossem colocando a pontuação adequada. Durante essa atividade, por várias vezes, a Prof. 3 teve que chamar a atenção dos alunos que ficavam atrapalhando a aula))

Como vimos, as crianças, após protestarem, responderam às perguntas da professora sobre o texto lido. As perguntas tinham a finalidade de possibilitar a lembrança do conteúdo do texto. Em seguida, a tarefa proposta era de pontuação. Os sentidos que o texto poderia gerar foram praticamente ignorados, ao transformar a leitura numa atividade específica para a fixação do uso gramatical de nossa língua, no caso, da pontuação. A professora promoveu uma atividade que não despertou nos alunos a vontade de realizar a tarefa.

Antes de passarmos às considerações finais, acreditamos ser importante fazer uma reflexão geral a respeito das práticas de leitura observadas nos eventos destacados durante o período de inserção. Verificamos que as práticas de leitura privilegiaram a utilização de determinados suportes, como o livro didático e textos xerocopiados. Além disso, pensamos que a mediação do professor no processo de apropriação da leitura é inegociável e que, na grande maioria dos eventos destacados, restringiu-se ao uso da leitura como ferramenta para orientar a realização de tarefas. Dessa forma, as possibilidades de construção de sentidos ficaram limitadas, e a leitura foi tratada simplesmente como decodificação.



PALAVRA MÁGICA

*Certa palavra dorme na
sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a
encontro,
não desanimo
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar de que forma as práticas de leitura adotadas nas séries iniciais de escolarização implicam a formação do leitor. Para isso, procuramos situar os participantes como sujeitos não passivos perpassados por traços sócio-históricos, biológicos e culturais, enfim, condenados a significar (GERALDI, 2010).

Como nossa intenção era o acompanhamento de quatro turmas em uma escola pública do Sistema Municipal de Vitória, foi preciso adotar uma abordagem-teórico metodológica que possibilitasse a percepção do cotidiano da sala de aula. A opção pelo estudo de caso de caráter qualitativo possibilitou que nossa aproximação facilitasse a apreensão dessa realidade múltipla e dinâmica e nos apontou algumas direções. Os dados coletados permitiram relacionar as enunciações observadas durante as atividades com o espaço ocupado pela leitura no cotidiano de cada turma e a forma pela qual a leitura era tratada pelas profissionais participantes desta investigação.

Concebemos a leitura como prática social e o leitor como sujeito que assume posição ativa nesse processo de produção de sentidos diante de qualquer texto. Nessa direção, de acordo com o vivenciado durante os oito meses de inserção, os dados apontaram que as atividades de leitura se voltavam basicamente para a realização de tarefas nos livros didáticos, cadernos ou folhas xerocopiadas.

Acreditamos ainda que a leitura voltada para a realização de tarefas não pode ser concebida como dialógica, pois fica resumida, nesse sentido, à dimensão do cumprimento das tarefas escolares e à simples verificação do aprendizado da gramática da língua. Pensamos que a oportunidade de o leitor produzir discurso a partir dos outros e com os outros fica bastante prejudicada se a leitura se reduz a esse tipo de atividade nas salas de aula.

Constatamos que o trabalho realizado pelas professoras buscava, na maioria das situações, a compreensão do texto lido, ou seja, a identificação dos sentidos construídos pelos autores. Em outros momentos, percebemos, mais especificamente

em duas turmas (1ª e 4ª série), algumas tentativas por parte das professoras em irem além do reconhecimento ou identificação dos sentidos, mas isso não constituiu uma regularidade, pois, na maior parte do tempo, as práticas se voltavam para a localização de informações no texto seguida de realização de tarefas.

Não podemos desconsiderar que os profissionais são o resultado das concepções com as quais tiveram contato no período de sua formação e que continuam a vigorar na atualidade. Acreditamos que adotar uma concepção discursiva de linguagem deve ser encarado como um desafio. Para que mudanças nas práticas aconteçam, é necessário que os profissionais estejam mobilizados a pensar seu fazer pedagógico, avaliando os resultados do seu trabalho e propondo direcionamentos que possam contribuir para a formação de leitores na escola. Entendemos que essas mudanças não se realizam de forma abrupta nem por imposição dos responsáveis pelos rumos da educação; é preciso que os professores tenham contato com as teorias que sustentam as práticas para que possam, efetivamente, se sentirem seguros para efetuar mudanças no seu trabalho. Acreditamos ser necessário que cursos de formação e/ou momentos de estudos sejam organizados de forma a proporcionar aos profissionais da educação este tipo de reflexão acerca do modo como a leitura pode ser trabalhada para que sua apropriação vá além dos espaços escolares.

Considerando o objetivo desta pesquisa e a concepção de leitura na qual nos apoiamos, ou seja, um processo de produção de sentidos e não simples reconhecimento de sentidos (GERALDI, 1997), podemos afirmar que os eventos envolvendo a leitura durante os oito meses de inserção, indicaram que a leitura *não* era trabalhada de forma a proporcionar uma compreensão ativa e responsiva a partir das leituras realizadas nas aulas. Dessa forma, os dados nos permitem afirmar que as práticas observadas podem *não* contribuir para a formação de leitores, de acordo com nossa concepção de leitura como processo discursivo no qual os sujeitos leitores produzem sentidos a partir de contextos que produzirão outros sentidos. Além disso, podem ainda contribuir para que as crianças associem a leitura sempre à realização de tarefas, muitas vezes, cansativas e enfadonhas, o que afasta a possibilidade de perceber a leitura como atividade dialógica.

Como dito, podemos afirmar que os aspectos fonéticos e fonológicos, assim como a valorização da identificação das ideias do autor contidas nos textos prevalecem nas ações didáticas observadas. É importante destacar que essas ações não podem ser compreendidas como equívocos ou ações isoladas das professoras, mas sim como a reprodução de um discurso pedagógico produzido historicamente, que não prioriza a leitura como atividade dialógica e tende a simplificá-la à mera obrigação escolar.

Ressaltamos que, além de pensar a leitura sob a ótica da produção de sentidos, a intervenção pedagógica é o ponto-chave nessa perspectiva. O ensino da língua não pode ser reduzido à mera atividade escolar, pois o repensar das práticas educativas deve permitir ampliação de conhecimentos e o texto precisa estar em conexão como elo da cadeia discursiva, conforme aponta Bakhtin (2006). Portanto, o professor precisa adotar postura de mediador na aprendizagem de seus alunos, pois não é possível esperar que aprendam sozinhos ou que outros façam por ele (professor) o seu papel. Organizar e planejar seu trabalho para que as crianças possam buscar/construir possibilidades diversas constitui o ponto de partida para um trabalho pedagógico comprometido e significativo.

Finalmente, o que se espera de uma pesquisa que busca as práticas de sala de aula, em nosso entendimento, é que possa contribuir com reflexões acerca do tema a que se propõe investigar. Nesse sentido, nossas palavras buscaram reflexões de autores como Geraldi, Ferreira, Zappone, Macedo, entre outros, assim como as vozes e pensamentos dos sujeitos participantes desta investigação, sempre permeados pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, ou seja, nossas palavras são resultado de tudo que vimos, lemos, vivemos... sempre inacabadas.

Nessa direção, esperamos ter colaborado para que leitores, professores e pesquisadores possam usar nossas palavras como pontes que ligarão nossos pensares aos seus saberes nessa corrente discursiva na qual estamos incondicionalmente imersos, bakhtinicamente falando...

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Palavra mágica**. Disponível em: <<http://escrevereprolongarotempo.blogspot.com/search/label/Carlos%20Drummond%20de%20Andrade>>. Acesso em: 29 maio 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Disponível em: <<http://escrevereprolongarotempo.blogspot.com/2010/09/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira.html>>. Acesso em: 29 maio 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora do Porto, Portugal, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2008a.

_____. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. 15. reimp., São Paulo: Scipione, 2008b.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, dez. 2006.

_____. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 401-419, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 183-191, dez. 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. de Andrade; AQUINO, Zilda G. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, São Paulo: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRANCO, Cleide Aparecida Nunes da Silva. **A interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOODMAN, Kennedith S. Behind the eye? What happens in reading. In: SINGER, H. RUDELL, R. B. (Org.). **Theoretical models and processes of reading**. IRA: Newmark Delaware, 1980.

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha uma leitura no meio do caminho**: formação do aluno leitor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, São Paulo: Pontes Editora da Unicamp, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Universidade Federal de Pernambuco/CNPq: 2003, Disponível em:

<<http://revistadlc.dominiotemporario.com/doc/marcuschi0001.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MEIRELES, Cecília. **Viagem e vaga música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Ed do Autor, 1966.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA, Tereza Barbosa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental**: implicações para a formação do leitor crítico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SAMPAIO, Carmem Diolinda da Silva Sanches. **'Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...'** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANCHONETE, Joyce de Castro. **Cultura escolar e as práticas de leitura**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, Noélia Rodrigues dos. **Práticas de leitura no ensino fundamental**: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho; VILELA, Rita Amélia (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Leitura na escola**: as representações e práticas de professoras. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEIBT, Rosane Simon. **A leitura em uma classe de alfabetização**: o processo de construção de sentidos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VINCO, Sônia Regina. **Formação do leitor**: um bicho de quantas cabeças? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2006.

ZAPPONE, Mirian HisaeYaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA ENVIADA À UNIDADE DE ENSINO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF xxxxxxxx, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Vitória – ES, o projeto de pesquisa *Práticas de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública*, de autoria da mestrandia Janaína Silva Costa Antunes, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e suas implicações para a formação de leitores. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula com gravações em vídeo ou áudio e registros em diário de campo. Solicito às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, ___ de _____ de 2010.

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Professora		
	Professora		
	Professora		
	Professora		
	Pedagoga		
	Pesquisadora		
	Diretor		

APÊNDICE B – CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 1ª A, turno matutino, EMEF xxxxxxxx, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Vitória – ES, o projeto de pesquisa *Práticas de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública*, de autoria da mestranda Janaína Silva Costa Antunes, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental e suas implicações para a formação de leitores. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação participante, com gravações de vídeo ou áudio, de entrevistas e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da 1ª série, da EMEF xxxxxxxxxdo turno matutino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Práticas de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública*, de autoria da mestranda Janaína Silva Costa Antunes (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Práticas de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública*, realizada por Janaína Silva Costa Antunes, no ano de 2010, na EMEFxxxxxxx, na turma da 1ª série do turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,
Janaína Silva Costa Antunes
Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
bairro _____ do município de _____,
responsável pelo (a) aluno(a) _____,
autorizo a utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Práticas de Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública* realizada por Janaína Silva Costa Antunes.

Assinatura do responsável _____

Data _____

**APÊNDICE D¹¹ – ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA
PESQUISADA**

- 1- Nome da escola: _____
- 2- Endereço: _____
- 3- Ano de fundação: _____
- 4- Aspectos físicos:
- a) Número de salas de aula: _____
- b) Condições das salas de aula: _____
- c) Possui biblioteca? _____
- d) Possui sala-ambiente? _____ Quais? _____
- e) Possui salas de professores, sala de direção e de coordenação pedagógica? _____
- f) Possui refeitório? _____
- 5- Recursos humanos:
- a) Número de professores por turno
- Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____
- Número de alunos: _____
- Média de alunos por turma: _____
- b) O corpo técnico-administrativo é composto por: _____
- c) Número de turmas por série/turno:
- | | Matutino | Vespertino | Noturno |
|----------|----------|------------|---------|
| 1ª série | | | |
| 2ª série | | | |
| 3ª série | | | |
| 4ª série | | | |
| 5ª série | | | |
| 6ª série | | | |
| 7ª série | | | |
| 8ª série | | | |
- d) Número de faxineiras e de merendeiras: _____

¹¹ Estes instrumentos foram elaborados tomando como referência o Apêndice C da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2006

6- Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

b) Recursos audiovisuais:

7- Histórico da escola:

8- A escola desenvolve ou desenvolveu projetos com o objetivo de incentivo à leitura? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Identificação

a) Sexo

Masculino Feminino

b) Idade:

Abaixo de 25 anos Entre 26 e 30 anos Entre 31 e 35 anos

Entre 36 e 40 anos Mais de 40 anos

c). Você trabalha em:

Uma só escola Duas escolas Três escolas ou mais

d). Nesta escola, você é:

Profissional efetivo Profissional contratado

Outros

Desde quando trabalha nesta unidade de ensino: _____

Além de trabalhar nesta(s) escolas, você exerce outra atividade profissional?

Sim Não

Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade?

2. Formação Acadêmica

Médio Tipo de curso: _____

Licenciatura curta Tipo de curso: _____

Licenciatura plena Tipo de curso: _____

Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360h)

Pós-Graduação/especialização (360h ou mais)

Mestrado Outros Especificar _____

3. Experiência profissional:

a) Tempo

Abaixo de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 7 anos

Entre 8 e 10 anos Acima de 10 anos

b) Aquisição da experiência profissional: (maior parte)

- () Em nível fundamental (1ª a 4ª séries)
 () Em nível fundamental (5ª a 8ª séries)
 () Em nível médio
 () Na docência e em funções técnicas de ensino

c) Com quais turmas adquiriu experiência? _____

4. Aprimoramento profissional

a) Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a)?

- () Sim () Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente: _____

b) Assina jornais, revistas, periódicos?

- () Sim () Não

Se sua resposta foi afirmativa, quais? _____

c) Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
()	()	()	Ouvir rádio
()	()	()	Assistir à TV
()	()	()	Assistir a vídeo/DVD
()	()	()	Ir ao cinema
()	()	()	Ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

- | | | | |
|-----|-----|-----|-------|
| () | () | () | _____ |
| () | () | () | _____ |

5. A leitura no seu cotidiano e no seu desempenho profissional:

a) Suas leituras mais comuns:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
()	()	()	Jornais locais
()	()	()	Jornais do País
()	()	()	Periódicos da área da educação
()	()	()	Livros didáticos
()	()	()	Livros variados sobre educação
()	()	()	Periódicos diversos

Especificar outras, se ocorrerem:

() () () _____

b) Como você utiliza mais a leitura em sua vida diária?

() Para distração ou passatempo

() Para organizar atividades de seu trabalho pedagógico

() Para seu desenvolvimento cognitivo pessoal

Outras: _____

c) Você gosta de ler? Como se deu esse processo em sua vida desde a infância?

d) Considera a leitura importante para o professor? Por quê?

e) Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais a que tem acesso...)

f) O que a escola demanda que os professores leiam?

g) Você acredita que a formação continuada pode colaborar com o desenvolvimento da leitura do professor?

h) Você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura? Dê exemplos

- i) Você acredita que a escola em que atua oferece condições para um bom trabalho com leitura? Quais são os pontos positivos e os negativos?
- j) Você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura? Por quê?
- k) Você acredita que o enfoque dado à leitura deve ser diferente na medida em que os alunos vão passando pelas séries?
- l) Como você seleciona os textos que utiliza nas suas propostas pedagógicas que envolvem leitura? Onde você seleciona esses textos?
- m) Como você avalia a leitura de seus alunos? O que você espera de seus alunos como leitores?
- n) Que outras atividades realizadas fora da escola podem auxiliar na formação de leitores? Acha que seus alunos têm acesso a elas?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS ALUNOS

1. Nome: _____
2. Que pessoas moram com você? _____
3. Quais são seus programas preferidos?(rádio, televisão, outros)
4. Você já foi a quais desses lugares? Com quem?
() Cinema () Teatro () *Show* musical () Livrarias
() Bibliotecas () Banca de revistas
5. Ajuda em casa? De que forma? _____
6. Trabalha fora de casa? Onde? Por quantas horas? É remunerado? _____
7. Gosta de ler? _____ O quê? _____
8. Você acha a leitura importante? _____
Por quê? _____
9. Já ganhou algum livro de presente? Quando? _____
10. As pessoas costumam ler em sua casa? O que elas costumam ler?
11. Alguém lê ou já leu para você em sua casa? _____ O quê? Quando?
12. Alguém o ajuda com as tarefas da escola? _____
13. Gosta dessa escola? _____ Por quê? _____
14. O que você mais gosta de fazer na escola? _____
15. O que você menos gosta de fazer na escola? _____
Por quê? _____

16. Quando você quer ler, onde você consegue os livros? _____
17. Você gosta de ir à biblioteca da escola? ____ Por quê? _____
18. O que você faz na biblioteca da escola? _____
19. O que você acha da biblioteca da sua escola? Tem livros que você gosta?
20. Você gosta de ler para alguém? Quem? O que você gosta de ler?
21. Você gosta de ouvir histórias? Quais? _____
22. Você gosta de ler os textos que estão nos seus livros didáticos?
23. Como você gosta de ler?
- () Leitura silenciosa
 - () Leitura oral em que só você lê para os colegas
 - () Leitura oral em que várias pessoas leem seguindo uma ordem
 - () Leitura oral só para um adulto, como a professora ou alguém da família
24. Sua sala de aula tem uma pequena biblioteca? _____
Quando você a utiliza? _____

APÊNDICE G – DADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

Tabela 1 – Caracterização quanto ao sexo dos sujeitos		
	F	%
Feminino	04	100
Masculino	-	-
Total	04	100

Tabela 2 – Caracterização quanto à faixa etária		
	F	%
Abaixo de 25 anos	-	-
Entre 26 e 30 anos	-	-
Entre 31 e 35 anos	02	50
Entre 36 e 40 anos	01	25
Mais de 40 anos	01	25
Total	04	100

Tabela 3 – Caracterização quanto à quantidade de escolas em que atua		
	F	%
Uma só escola	01	25
Duas escolas	03	75
Total	04	100

Tabela 4 – Caracterização quanto ao vínculo na escola pesquisada		
	F	%
Profissional efetivo	04	100
Profissional contratado	-	-
Total	04	100

Tabela 5 – Exercício de outra atividade profissional

	F	%
Sim	-	-
Não	04	100
Total	04	100

Tabela 6 – Caracterização quanto à formação acadêmica

	F	%
Médio	-	-
Licenciatura curta	-	-
Licenciatura plena*	02	50
Pós - graduação (menos de 360h)	-	-
Pós - graduação (mais de 360h)	02	50
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
Total	04	100

*Uma das professoras está cursando Pedagogia (7º período)

Tabela 7 – Tempo de experiência profissional

	F	%
Abaixo de 2 anos	-	-
Entre 2 e 5 anos	-	-
Entre 6 e 7 anos	01	25
Entre 8 e 10 anos	-	-
Acima de 10 anos	03	75
Total	04	100

Tabela 8 – Aquisição da maior parte da experiência profissional

	F	%
Educação infantil	02	50
Nível fundamental (1ª a 4ª séries)	01	25
Nível fundamental (5ª a 8ª séries)	-	-
Nível médio	01	25
Docência e funções técnicas de ensino	-	-
Total	04	100

Tabela 9 – Participação em cursos para formação profissional

	F	%
Sim	04	100
Não	-	-
Total	04	100

Tabela 10 – Cursos realizados

	F	%
PROFA	04	100
Cursos organizados pela escola	02	50
Alfabetização (Prefeitura Vitória)	01	25
Alfabetização e letramento	01	25

*O total ultrapassa 100% porque as professoras participaram de mais de um curso.

Tabela 11 – Assinatura de jornais, revistas e periódicos

	F	%
Sim	02	50
Não	02	50
Total	04	100

Tabela 12 – Tipos de assinatura		
	F	%
Nova Escola	02	50
Jornal	01	25
Guia do professor do ensino fundamental	01	25
Total	04	100

Tabela 13 – Atividades culturais – rádio		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	02	50
Nunca	01	25
Total	04	100

Tabela 14 – Atividades culturais – assistir à televisão		
	F	%
Sempre	04	100
Às vezes	-	-
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 15 – Atividades culturais – assistir a DVD		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	03	75
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 16 – Atividades culturais – cinema		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	02	50
Nunca	01	25
Total	04	100

Tabela 17 – Atividades culturais – teatro		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	01	25
Nunca	02	50
Total	04	100

Tabela 18 – Leitura no cotidiano – jornais locais		
	F	%
Sempre	04	100
Às vezes	-	-
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 19 – Leitura no cotidiano – jornais do País		
	F	%
Sempre	-	-
Às vezes	04	100
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 20 – Leitura no cotidiano – periódicos da área da Educação		
	F	%
Sempre	03	75
Às vezes	01	25
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 21 – Leitura no cotidiano – livros didáticos		
	F	%
Sempre	02	50
Às vezes	02	50
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 22 – Leitura no cotidiano – livros sobre educação		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	03	75
Nunca	-	-
Total	04	100

Tabela 23 – Leitura no cotidiano – periódicos diversos		
	F	%
Sempre	01	25
Às vezes	01	25
Nunca	02	50
Total	04	100

Tabela 24 – Uso da leitura na vida diária		
	F	%
Para distração ou passatempo	-	-
Para organizar atividades do trabalho pedagógico	03	75
Para seu desenvolvimento cognitivo pessoal	01	25
Total	04	100

Tabela 25 – Você gosta de ler?		
	F	%
Sim	04	100
Não	-	-
Total	04	100

Tabela 26 – Como se deu esse processo?		
	F	%
Pai era dono de banca de jornal	01	25
Incentivo da família	01	25
Influência da professor das séries iniciais	01	25
Encantamento pessoal pela leitura	01	25
Total	04	100

Tabela 27 – Considera a leitura importante para o professor?		
	F	%
Sim	04	100
Não	-	-
Total	04	100

Tabela 28 – Motivos pelos quais considera a leitura importante para o professor		
	F	%
Para ficar atualizado	01	25
Para despertar no aluno a vontade de ler	02	50
Para ter a noção do outro	01	25
Total	04	100

Tabela 29 – Condições atuais de leitura		
	F	%
Pouco tempo disponível (só à noite)	04	100
Total	04	100

Tabela 30 – Você acredita que a formação continuada pode colaborar com o desenvolvimento da leitura do professor?		
	F	%
Sim	04	100
Não	-	-
Total	04	100

Tabela 31 – O que a escola em que trabalha demanda que os professores leiam?		
	F	%
Nada*	04	100
Total	04	100

*Foi comentado que liam textos para estudos, mas essa prática foi sendo deixada de lado pelas exigências do dia a dia.

Tabela 32 – Você dedica tempo para planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura?		
	F	%
Sim	04	100
Não	-	-
Total	04	100

Tabela 33 – Você acredita que a escola em que trabalha oferece condições para um bom trabalho com a leitura?		
	F	%
Sim	-	-
Não	-	-
Poderia ser melhor	04	-
Total	04	100

Tabela 34 – Pontos positivos do trabalho com leitura na escola		
	F	%
Biblioteca ampla	04	100
Total	04	100

Tabela 35 – Pontos negativos do trabalho com leitura na escola		
	F	%
Falta de participação das famílias	01	25
Falta de apoio nos projetos	03	75
Falta de espaços alternativos para leitura	02	50
Falta de uma melhor organização do espaço/tempo da biblioteca	02	50

Tabela 36 – Você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura?

	F	%
Sim	02	50
Não	02	50
Total	04	100

Tabela 37 – Por que você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura?

	F	%
Gostam muito de manusear material de leitura disponível em sala e na biblioteca	01	25
A leitura permite extravasar a imaginação	01	25
Total	02	50

Tabela 38 – Por que você acredita que seus alunos NÃO gostam de atividades que envolvem leitura?

	F	%
Acham a leitura atividade demorada e não têm paciência	01	25
Não sei o motivo	01	25
Total	02	50

Tabela 39 – Você acredita que o enfoque dado à leitura deve ser diferente na medida em que os alunos vão passando pelas séries?

	F	%
Sim	01	25
Não	03	75
Total	04	100

Tabela 40 – Como você seleciona os textos que utiliza nas suas propostas pedagógicas que envolvem leitura?

	F	%
Sugestões variadas de cursos de formação feitos	01	25
Internet	03	75
Livros didáticos	04	100
Textos de jornais e revistas	01	25

Tabela 41 – Como você avalia a leitura dos seus alunos?

	F	%
Estão no início do processo e demonstram bastante interesse	01	25
Regular	01	25
Ruim	02	50
Total	04	100

Tabela 42 – O que você espera de seus alunos como leitores?

	F	%
Que sejam leitores independentes e consigam compreender o mundo em que vivem	01	25
Que consigam ter visão crítica da realidade	01	25
Que consigam ler e entender o que lêem	02	50
Total	04	100

Tabela 43 – Que atividades realizadas fora da escola podem auxiliar na formação de leitores?

	F	%
Leitura de livros, jornais e revistas	02	50
Ter acesso à cultura em geral (museus, passeios, teatro, cinema, exposição...)	02	50
Total	04	100

Tabela 44 – Acha que eles têm acesso a elas?		
	F	%
Sim	-	-
Não	04	100
Total	04	100

APÊNDICE H – DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Tabela 45 – Caracterização quanto ao sexo (1ª série)		
Sexo	F	%
Feminino	12	50,00
Masculino	12	50,00
Total	24	100

Tabela 46 – Caracterização quanto ao sexo (2ª série)		
Sexo	F	%
Feminino	14	50,00
Masculino	14	50,00
Total	28	100

Tabela 47 – Caracterização quanto ao sexo (3ª série)		
Sexo	F	%
Feminino	13	43,34
Masculino	17	56,66
Total	30	100

Tabela 48 – Caracterização quanto ao sexo (4ª série)		
Sexo	F	%
Feminino	16	61,53
Masculino	10	38,47
Total	26	100

Tabela 49 – Residência dos alunos (1ª série)		
Endereço	F	%
Vive no bairro da escola	14	58,33
Mora em outro bairro	10	41,64
Mora nas cidades vizinhas	0	0
Total	24	100

Tabela 50 – Residência dos alunos (2ª série)		
Endereço	F	%
Vive no bairro da escola	15	53,57
Mora em outro bairro	13	54,16
Mora nas cidades vizinhas	-	-
Total	28	100

Tabela 51 – Residência dos alunos (3ª série)		
Endereço	F	%
Vive no bairro da escola	16	53,33
Mora em outro bairro	14	46,64
Total	30	100

Tabela 52 – Residência dos alunos (4ª série)		
Endereço	F	%
Vive no bairro da escola	15	57,69
Mora em outro bairro	11	42,31
Total	26	100

Tabela 53 – Caracterização do núcleo familiar das crianças (1ª série)		
Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	6	25,00
Vive apenas com um dos pais e irmãos	4	16,66
Só com os pais	6	25,00
Vive com parentes ou outras pessoas	1	4,17
Padrasto/madrasta e irmãos	1	4,17
Só com mãe ou pai	3	12,50
Um dos pais e outros parentes	3	12,50
Total	24	100

Tabela 54 – Caracterização do núcleo familiar das crianças (2ª série)

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	14	50,00
Vive apenas com um dos pais e irmãos	04	14,28
Vive com um dos pais e parentes	04	14,28
Vive com pais, irmãos e outros parentes	02	7,14
Padrasto/madrasta e irmãos	02	7,14
Só com mãe ou pai	01	3,57
Só com pais	01	3,57
Total	28	100

Tabela 55 – Caracterização do núcleo familiar das crianças (3ª série)

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	12	40,00
Vive apenas com um dos pais e irmãos	09	30,00
Padrasto/madrasta e irmãos	03	10,00
Vive só com parentes	02	6,66
Vive com um dos pais, irmãos e parentes	02	6,66
Só com mãe ou pai	01	3,33
Só com pais	01	3,33
Total	30	100

Tabela 56 – Caracterização do núcleo familiar das crianças (4ª série)

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	06	23,07
Vive apenas com um dos pais e irmãos	06	23,07
Parentes e irmãos	04	15,38
Pais e parentes	03	11,53
Vive com um dos pais, irmãos e parentes	03	11,53
Pais, parentes e irmãos	02	7,69
Padrasto/madrasta e irmãos	02	7,69
Total	26	100

Tabela 57 – Caracterização do tipo de programa favorito (1ª série)

Programa	F	%
Assistir a desenho	16	66,65
Assistir à novela	03	12,50
Assistir a filmes	01	4,17
Assistir a programas de auditório	01	4,17
Assistir a jornal televisivo	01	4,17
Assistir a seriado	01	4,17
Brincar no computador	01	4,17
Total	24	100

Tabela 58 – Caracterização do tipo de programa favorito (2ª série)

Programa	F	%
Assistir a desenho	21	75,00
Assistir a filmes	03	10,71
Assistir a novelas	02	7,14
Assistir a seriado	01	3,57
Nenhum. Não assisto à TV	01	3,57
Total	28	100

Tabela 59 – Caracterização do tipo de programa favorito (3ª série)

Programa	F	%
Assistir a desenho	17	56,66
Assistir a filmes	06	20,00
Assistir a novelas	06	20,00
Nenhum. Não assisto à TV	01	3,34
Total	30	100

Tabela 60 – Caracterização do tipo de programa favorito (4ª série)

Programa	F	%
Assistir a desenho	13	50,00
Assistir a novelas	05	19,23
Assistir a filmes	04	15,38
Assistir a documentários	01	3,84
Assistir a programas de auditório	01	3,84
Assistir a seriados	01	3,84
Brincar no computador	01	3,84
Total	26	100

Tabela 61 – Caracterização quanto aos lugares frequentados (1ª série)

Lugares	F	%
Cinema	17	70,83
Biblioteca (da escola ou não)	24	100,00
Teatro	13	54,16
Livraria	05	20,83
Show musical	-	-
Banca de revista	10	41,66

Tabela 62 – Caracterização quanto aos lugares frequentados (2ª série)

Lugares	F	%
Biblioteca (da escola ou não)	28	100,00
Teatro	18	64,28
Cinema	16	57,14
Banca de revista	16	57,14
Livraria	08	28,57
Show de música	03	10,71

Tabela 63 – Caracterização quanto aos lugares frequentados (3ª série)

Lugares	F	%
Biblioteca (da escola ou não)	30	100,00
Teatro	24	80,00
Banca de revista	24	80,00
Cinema	22	73,33
Livraria	15	50,00
Show de música	07	23,33

Tabela 64 – Caracterização quanto aos lugares frequentados (4ª série)

Lugares	F	%
Biblioteca (da escola ou não)	26	100,00
Teatro	25	96,15
Cinema	24	92,30
Banca de revista	15	57,69
Livraria	11	42,30
Show de música	07	26,92

*O total é diferente de 100% porque cada aluno pode escolher mais de um lugar

Tabela 65 – Caracterização quanto à ajuda que dão em casa (1ª série)

Ajuda	F	%
Sim	23	95,83
Não	01	4,17
Total	24	100

Tabela 66 – Caracterização quanto à ajuda que dão em casa (2ª série)

Ajuda	F	%
Sim	27	96,42
Não	01	3,58
Total	28	100

Tabela 67 – Caracterização quanto à ajuda que dão em casa (3ª série)		
Ajuda	F	%
Sim	29	96,66
Não	01	3,34
Total	30	100

Tabela 68 – Caracterização quanto à ajuda que dão em casa (4ª série)		
Ajuda	F	%
Sim	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 69 – Caracterização dos que trabalham de forma remunerada (1ª série)		
Trabalho remunerado	F	%
Sim*	03	12,50
Não	21	87,50
Total	24	100

*Os trabalhos citados são eventuais (ajudar em faxina, carregar mudança, ajudar na feira, entre outros).

Tabela 70 – Caracterização dos que trabalham de forma remunerada (2ª série)		
Trabalho remunerado	F	%
Sim	06	21,43
Não	22	78,57
Total	28	100

Tabela 71 – Caracterização dos que trabalham de forma remunerada (3ª série)		
Trabalho remunerado	F	%
Sim	14	46,66
Não	16	53,33
Total	30	100

Tabela 72 – Caracterização dos que trabalham de forma remunerada (4ª série)

Trabalho remunerado	F	%
Sim	03	11,53
Não	23	88,46
Total	26	100

Tabela 73 – Você gosta de ler? (1ª série)

	F	%
Sim	21	87,50
Não	2	8,33
Mais ou menos	1	4,17
Total	24	100

Tabela 74 – Você gosta de ler? (2ª série)

	F	%
Sim	20	71,42
Não	02	7,14
Mais ou menos	06	21,42
Total	28	100

Tabela 75 – Você gosta de ler? (3ª série)

	F	%
Sim	27	90,00
Não	-	-
Mais ou menos	03	10,00
Total	30	100

Tabela 76 – Você gosta de ler? (4ª série)

	F	%
Sim	17	65,38
Não	-	-
Mais ou menos	09	34,61
Total	26	100

Tabela 77 – O que você gosta de ler? (1ª série)

	F	%
Historinhas	9	37,50
Qualquer coisa	6	25,00
Contos de fadas	2	8,33
Histórias em quadrinhos	2	8,33
Histórias de dinossauros	2	8,33
Palavras	2	8,33
Jornal	2	8,33
Histórias de super-heróis	2	8,33
Não sei	2	8,33
Revista	1	4,16
Histórias de folclore	1	4,16
Dever do livro	1	4,16

*Houve crianças que escolheram mais de um tipo de leitura.

Tabela 78 – O que você gosta de ler? (2ª série)

	F	%
Qualquer livro de história	12	42,85
História em quadrinhos	06	21,42
Livro com muito desenho	02	7,14
Livro sobre heróis	02	7,14
Tudo que eu vejo	01	3,57
Contos de fadas	01	3,57
Livro sobre Deus	01	3,57
Livro de animais	01	3,57
Revista	01	3,57
Livro sobre folclore	01	3,57
História de terror	01	3,57

*Houve crianças que escolheram mais de um tipo de leitura.

Tabela 79 – O que você gosta de ler? (3ª série)		
	F	%
Qualquer livro de histórias	07	23,33
Contos infantis (Três porquinhos, Branca de neve...)	04	13,33
História em quadrinhos	03	10,0
Poesias	03	10,0
Livro de aventuras	03	10,0
Bíblia	03	10,0
Livro pequeno e com muito desenho	02	6,66
Histórias de animais	01	3,33
Livro de piadas	01	3,33
Não sei ler	01	3,33
Total	30	100

Tabela 80 – O que você gosta de ler? (4ª série)		
	F	%
Qualquer coisa	06	23,07
Revista	05	19,23
História em quadrinhos	05	19,23
Livro de romance	02	7,69
Livro de suspense	02	7,69
Adivinhas	02	7,69
Clássicos infantis/contos de fadas	02	7,69
Bíblia	01	3,84
Poesia	01	3,84
Total	26	100

Tabela 81 – Você acha a leitura importante? (1ª série)		
	F	%
Sim	22	91,67
Não	-	-
Mais ou menos	2	8,33
Total	24	100

Tabela 82 – Você acha a leitura importante? (2ª série)		
	F	%
Sim	26	92,85
Não	-	-
Não sei	02	7,14
Total	28	100

Tabela 83 – Você acha a leitura importante? (3ª série)		
	F	%
Sim	30	100
Não	-	-
Total	30	100

Tabela 84 – Você acha a leitura importante? (4ª série)		
	F	%
Sim	24	92,30
Não	-	-
Não muito	02	7,69
Total	26	100

Tabela 85 – Por que a leitura é importante? (1ª série)		
	F	%
Para trabalhar quando crescer	8	33,33
Para aprender muitas coisas	7	29,16
Para passar de ano	3	12,50
Para responder à professora	2	8,33
Não sei	2	8,33
Porque a gente vai longe	1	4,16
Para ficar esperto	1	4,16
Total	24	100

Tabela 86 – Por que a leitura é importante? (2ª série)		
	F	%
Para a gente trabalhar quando crescer	12	42,85
Para ficar inteligente	04	14,28
Para ajudar quem não sabe ler	04	14,28
Para aprender um monte de coisas	03	10,71
Para fazer os deveres da escola	02	7,14
Para ler legenda de filme	01	3,57
Para ler livros	01	3,57
Para passar de ano	01	3,57
Total	28	100

Tabela 87 – Por que a leitura é importante? (3ª série)		
	F	%
Para trabalhar e ter um futuro melhor	18	60,00
Para ficar esperto	03	10,00
Para a gente aprender mais	03	10,00
Para passar de ano	03	10,00
Para saber das novidades	01	3,33
Porque precisa saber	01	3,33
Para aprender a escrever melhor	01	3,33
Total	30	100

Tabela 88 – Por que a leitura é importante? (4ª série)		
	F	%
Porque ajuda a aprender mais	13	50,00
Para trabalhar no futuro	08	30,76
Para ler a Bíblia	01	3,84
Para não ficar analfabeto	01	3,84
Para passar de ano	01	3,84
	24	92,30

Tabela 89 – Por que a leitura não é muito importante para você? (4ª série)		
	F	%
Porque é chato	01	3,85
Não descobri ainda	01	3,85
	02	7,70
Total	26	100

Tabela 90 – Você já ganhou algum livro? (1ª série)		
	F	%
Sim, o que você me deu	17	70,83
Sim	7	29,16
Total	24	100

*Cada criança ganhou um livro de conto de fadas dado por mim ao término do período de observação. Portanto, as 17 crianças que responderam sim ainda não tinham recebido nenhum livro de presente.

Tabela 91 – Você já ganhou algum livro? (2ª série)		
	F	%
Não	20	71,42
Sim	08	28,57
Total	28	100

Tabela 92 – Você já ganhou algum livro? (3ª série)		
	F	%
Sim	08	26,66
Não	22	73,33
Total	30	100

Tabela 93 – Você já ganhou algum livro? (4ª série)		
	F	%
Sim	06	23,07
Não	20	76,92
Total	26	100

Tabela 94 – As pessoas costumam ler em sua casa? (1ª série)		
	F	%
Sim	20	83,33
Não	04	16,66
Total	24	100

Tabela 95 – As pessoas costumam ler em sua casa? (2ª série)		
	F	%
Sim	25	89,28
Não	03	10,71
Total	28	100

Tabela 96 – As pessoas costumam ler em sua casa? (3ª série)		
	F	%
Sim	29	96,66
Não	01	3,33
Total	30	100

Tabela 97 – As pessoas costumam ler em sua casa? (4ª série)		
	F	%
Sim	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 98 – O que as pessoas costumam ler na sua casa? (1ª série)		
	F	%
Jornal	10	41,66
Revista	10	41,66
Livros de história da escola	06	25,00
Livros	04	16,66
Dever da escola para me ajudar	02	8,33
Bilhete	01	4,16
Talão de aluguel	01	4,16
Mensagem de celular	01	4,16
Coisas no computador	01	4,16

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque podem ser citadas várias opções de leitura

Tabela 99 – O que as pessoas costumam ler na sua casa? (2ª série)		
	F	%
Jornal	20	71,42
Revista	10	35,71
Livros de história da escola	05	17,85
Livros	03	10,71
Bíblia	02	7,14
Pesquisa no computador	01	3,57
Contas para pagar	01	3,57
Carta	01	3,57

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque podem ser citadas várias opções de leitura

Tabela 100 – O que as pessoas costumam ler na sua casa? (3ª série)		
	F	%
Jornal	19	63,33
Revista	07	23,33
Livro	07	23,33
Livros da biblioteca da escola	04	13,33
Bíblia	03	10,00
Qualquer coisa	01	3,33
Bilhete	01	3,33
Coisas no computador	01	3,33

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque podem ser citadas várias opções de leitura

Tabela 101 – O que as pessoas costumam ler na sua casa? (4ª série)		
	F	%
Jornal	14	53,84
Revista	14	53,84
Livros de história	04	15,38
Bíblia	03	11,53
Poesias	01	3,84
História em quadrinhos	01	3,84

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque podem ser citadas várias opções de leitura

Tabela 102 – Alguém lê para você? (1ª série)		
	F	%
Sim	20	83,33
Não	04	16,66
Total	24	100

Tabela 103 – Alguém lê para você? (2ª série)		
	F	%
Sim	23	82,14
Não	05	17,85
Total	28	100

Tabela 104 – Alguém lê ou já leu para você? (3ª série)		
	F	%
Sim*	22	73,33
Não	08	26,66
Total	30	100

Tabela 105 – Alguém lê ou já leu para você? (4ª série)		
	F	%
Sim	24	92,30
Não	02	7,69
Total	26	100

Tabela 106 – O que as pessoas costumam ler para você na sua casa? (1ª série)		
	F	%
Livros de história da escola	15	62,50
Dever da escola	04	16,66
Qualquer coisa que eu peço	03	12,50
Não leem	02	8,34
Total	24	100

Tabela 107 – O que as pessoas costumam ler para você na sua casa? (2ª série)

	F	%
Livros de história variados	23	82,14
Não leem	05	17,85
Total	28	100

Tabela 108 – O que as pessoas costumam ler para você na sua casa? (3ª série)

	F	%
Qualquer história	11	36,66
Histórias de criança para dormir	06	20,00
Livros da biblioteca	03	10,00
Bíblia	01	3,33
Não leem	08	26,66
Total	30	100

Tabela 109 – O que as pessoas costumam ler para você na sua casa? (4ª série)

	F	%
Histórias para dormir	13	50,00
Qualquer coisa quando não sabia ler	13	50,00
Total	26	100

Tabela 110 – Alguém o ajuda com as tarefas da escola? (1ª série)

	F	%
Sim	20	83,33
Não	04	16,66
Total	24	100

Tabela 111 – Alguém o ajuda com as tarefas da escola? (2ª série)

	F	%
Sim	25	89,28
Não	03	10,71
Total	28	100

Tabela 112 – Alguém o ajuda com as tarefas da escola? (3ª série)		
	F	%
Sim	25	83,33
Não	05	16,66
Total	30	100

Tabela 113 – Alguém o ajuda com as tarefas da escola? (4ª série)		
	F	%
Sim	24	92,30
Não	02	7,69
Total	26	100

Tabela 114 – Gosta desta escola? (1ª série)		
	F	%
Sim	22	91,66
Não	02	8,33
Total	24	100

Tabela 115 – Gosta desta escola? (2ª série)		
	F	%
Sim	25	89,28
Não	03	10,71
Total	28	100

Tabela 116 – Gosta desta escola? (3ª série)		
	F	%
Sim	29	96,66
Não	01	3,33
Total	30	100

Tabela 117 – Gosta desta escola? (4ª série)		
	F	%
Sim	25	96,15
Não	-	-
Não muito	01	3,84
Total	26	100

Tabela 118 – Por que você gosta desta escola? (1ª série)		
	F	%
Porque é legal	06	25,00
Porque tem pátio grande	05	20,83
Porque todo mundo é amigo	03	12,50
Porque a gente aprende muito	03	12,50
Porque tem muito brinquedo	02	8,33
Porque tem informática	01	4,16
Porque tem biblioteca	01	4,16
Porque tem muita coisa para fazer	01	4,16
	22	91,67

Tabela 119 – Por que você não gosta desta escola? (1ª série)		
	F	%
Porque tem brigas	02	8,33
Total	24	100

Tabela 120 – Por que você gosta dessa escola? (2ª série)

	F	%
Tem muita coisa para fazer (Informática, Educação Física, Artes...)	09	32,14
Tem brincadeira no recreio	05	17,85
É muito legal	04	14,28
Tem meus amigos	02	7,14
A gente aprende muito	02	7,14
Minha madrinha trabalha aqui	01	3,57
Tem mais aula	01	3,57
Não sei explicar	01	3,57
	25	89,28

Tabela 121 – Por que você não gosta desta escola? (2ª série)

	F	%
Tem muita confusão no recreio	02	7,14
Na outra escola a professora deixava brincar mais	01	3,57
	03	10,72
Total	28	100

Tabela 122 – Por que você gosta desta escola? (3ª série)

	F	%
Porque é melhor e tem muito o que fazer	08	26,66
É muito legal	07	23,33
Porque é grande, nova e bonita	05	16,66
Porque eu aprendi mais aqui	02	6,66
Meus colegas são ótimos	02	6,66
A professora é muito boa	01	3,33
Tem Educação Física	01	3,33
É melhor que a minha outra escola	01	3,33
As professoras nos tratam bem	01	3,33
Porque tem biblioteca	01	3,33
	29	96,66

Tabela 123 – Por que você não gosta desta escola? (3ª série)		
	F	%
Eu gostava mais do espaço da outra escola	01	3,34
	01	3,34
Total	30	100

Tabela 124 – Por que você gosta desta escola? (4ª série)		
	F	%
Tem muita coisa para fazer aqui	06	23,07
Os colegas são legais	05	19,23
O prédio é novo, grande e bonito	04	15,38
É muito legal	04	15,38
Os professores são bons	03	11,53
Tem biblioteca	02	7,69
É organizada	01	3,84
	25	96,15

Tabela 125 – Por que você não gosta muito desta escola? (4ª série)		
	F	%
Porque tem briga no recreio	01	3,84
	01	3,85
Total	26	100

Tabela 126 – O que você mais gosta de fazer na escola? (1ª série)		
	F	%
Brincar	08	33,33
Fazer o dever	06	25,00
Aula de informática	05	20,83
Estudar	02	8,33
Educação Física	02	8,33
Aula de Artes	01	4,16
Total	24	100

Tabela 127 – O que você mais gosta de fazer na escola? (2ª série)		
	F	%
Aula de Educação Física	06	21,42
Ir à biblioteca	06	21,42
Brincar no pátio	05	17,85
Fazer qualquer dever	03	10,71
Ir para o recreio	02	7,14
Ajudar a professora	01	3,57
Ficar conversando	01	3,57
Estudar e tentar ler	01	3,57
Ficar na minha sala	01	3,57
Desenhar	01	3,57
Fazer dever de Matemática	01	3,57
Total	28	100

Tabela 128 – O que você mais gosta de fazer na escola? (3ª série)		
	F	%
Ir à biblioteca	06	20,00
Brincar com meus amigos	05	16,66
Aula de Artes	05	16,66
Ler	04	13,33
Educação Física	04	13,33
Informática	04	13,33
Estudar na minha sala de aula	03	10,00
Jogar bola	02	6,66
Estudar só Matemática	02	6,66
Aula de Inglês	01	3,33
Sair para passear com a turma	01	3,33
Eu gosto de tudo	01	3,33
Total	30	100

Tabela 129 – O que você mais gosta de fazer na escola? (4ª série)

	F	%
Aula de Educação Física	07	26,92
Aula com a professora da turma	06	23,07
Estudar	05	19,23
Ir à biblioteca	04	15,38
Ir à sala de vídeo	01	3,84
Ir à aula de Informática	01	3,84
Ir à aula de Artes	01	3,84
Total	26	100

Tabela 130 – O que você menos gosta de fazer na escola? (1ª série)

	F	%
Fazer muito dever	04	16,66
Brigar	03	12,50
Ficar sentado sem ter o que fazer	03	12,50
Ir à biblioteca	03	12,50
Fazer bagunça	02	8,33
Aula de Artes	02	8,33
Aula de Educação Física	01	4,16
Fazer dever de Matemática	01	4,16
Ler	01	4,16
Levar bronca	01	4,16
Ter que fazer letra de mão (cursiva)	01	4,16
Brincar	01	4,16
Não tem nada que eu não gosto	01	4,16
Total	24	100

Tabela 131 – O que você menos gosta de fazer na escola? (2ª série)		
	F	%
Fazer dever	09	32,14
Ficar no recreio porque é muita confusão	04	14,28
Aula de Artes	03	10,71
Aula de Informática	03	10,71
Não tem nada que eu não gosto	03	10,71
Ir à biblioteca	01	3,57
Educação Física	01	3,57
Ficar sentado	01	3,57
Ficar correndo	01	3,57
Assistir a vídeo	01	3,57
Brigar	01	3,57
Total	28	100

Tabela 132 – O que você menos gosta de fazer na escola? (3ª série)		
	F	%
Escrever muito	06	20,00
Brigar	04	13,33
Educação Física	03	10,00
Fazer bagunça	02	6,66
Confusão do recreio	02	6,66
Levar bronca sem ter feito bagunça	02	6,66
Ficar correndo	01	3,33
Comer a comida do refeitório às vezes	01	3,33
Brincar	01	3,33
De quem quebra a escola	01	3,33
Levar ocorrência	01	3,33
Vir para a escola	01	3,33
Artes	01	3,33
Assistir a vídeo	01	3,33
Aula de Inglês	01	3,33
Dever de ciências	01	3,33
Informática	01	3,33
Total	30	100

Tabela 133 – O que você menos gosta de fazer na escola? (4ª série)		
	F	%
Aula de Artes	13	50,00
Fazer muitos deveres	05	19,23
Não tem nada que não gosto	02	7,69
Aula de Informática	02	7,69
Brigar	01	3,84
Aula de reforço	01	3,84
Fazer prova	01	3,84
Total	26	100

Tabela 134 – Quando você quer ler, onde pega os livros? (1ª série)		
	F	%
Na biblioteca da escola ou da sala	18	75,00
Na minha casa e na escola	05	20,83
Não pego	01	4,16
Total	24	100

Tabela 135 – Quando você quer ler, onde pega os livros? (2ª série)		
	F	%
Na biblioteca da escola ou da sala	22	78,57
Na minha casa e na escola	06	21,42
Total	28	100

Tabela 136 – Quando você quer ler, onde pega os livros? (3ª série)		
	F	%
Na biblioteca da escola	28	93,33
Pego com amigas porque tenho medo de perder os livros da biblioteca	02	6,66
Total	30	100

Tabela 137 – Quando você quer ler, onde pega os livros? (4ª série)

	F	%
Na biblioteca da escola	18	69,23
Na escola e em casa	03	11,53
Com amigos e parentes	03	11,53
Na biblioteca e na internet na minha casa	01	3,84
Não pego	01	3,84
Total	26	100

Tabela 138 – Você gosta de ir à biblioteca da escola? (1ª série)

	F	%
Sim	20	83,33
Não	01	4,16
Mais ou menos	03	12,50
Total	24	100

Tabela 139 – Você gosta de ir à biblioteca da escola? (2ª série)

	F	%
Sim	26	92,85
Não	02	7,14
Total	28	100

Tabela 140 – Você gosta de ir à biblioteca da escola? (3ª série)

	F	%
Sim	30	100
Não	-	-
Total	30	100

Tabela 141 – Você gosta de ir à biblioteca da escola? (4ª série)

	F	%
Sim	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 142 – Por que você gosta de ir à biblioteca da escola? (1ª série)

	F	%
Porque eu gosto de pegar/ler livros	13	54,16
Porque é muito legal	02	8,33
Porque agora tem joguinho	02	8,33
Porque eu gosto de brincar lá	01	4,16
Porque tem o tapete de borracha	01	4,16
Porque tem muito tempo para escolher livros	01	4,16

Tabela 143 – Por que você não gosta muito de ir à biblioteca da escola?

	F	%
Porque fica muito barulho	03	12,50
Os colegas implicam porque eu não sei ler	01	4,16
Total	24	100

Tabela 144 – Por que você gosta de ir à biblioteca da escola? (2ª série)

	F	%
Porque tem um monte de livros bons/legais	12	42,85
Porque lá é legal	04	14,28
Porque lá eu leio	04	14,28
Porque lá eu me divirto/brinco	02	7,14
Porque tem um monte de informação	01	3,57
Porque eu posso aprender mais	01	3,57
Porque tem jogos também	01	3,57
Porque lá é tranquilo para ler	01	3,57
	26	92,86

Tabela 145 – Por que você não gosta muito de ir à biblioteca da escola? (2ª série)

	F	%
Não pode mexer em tudo	01	3,57
Às vezes eu não estou com vontade	01	3,57
	02	7,14
Total	28	100

Tabela 146 – Por que você gosta de ir à biblioteca da escola? (3ª série)

	F	%
Tem muitos livros legais para ler	11	36,66
É muito legal	09	30,00
Eu gosto de ler	07	23,33
É importante	02	6,66
Gosto de ler deitado no tapete	01	3,33
Fico alegre quando leio livros	01	3,33
Gosto de conhecer histórias que não conheço	01	3,33
Total	30	100

Tabela 147 – Por que você gosta de ir à biblioteca da escola? (4ª série)

	F	%
Gosto dos livros da biblioteca	09	34,61
Gosto de ler	06	23,07
É legal	05	19,23
Posso brincar e ler	02	7,69
Tem jogos	02	7,69
Leio e converso com colegas	02	7,69
Total	26	100

Tabela 148 – O que você faz na biblioteca da escola? (1ª série)

	F	%
Leio livros	16	66,66
Pego livros para ler em casa	07	29,16
Brinco com brinquedos	04	16,66
Brinco com meus colegas	03	12,50
Tento ler	01	4,16
Total	24	100

Tabela 149 – O que você faz na biblioteca da escola? (2ª série)		
	F	%
Só leio	13	46,42
Pego livro para ler em casa	04	14,28
Às vezes eu jogo quando a professora deixa	03	10,71
Sento/deito para ler os livros	03	10,71
Brinco e leio livros também	02	7,14
Fico tentando ler os livros	01	3,57
A gente não vai quase porque fazem bagunça	01	3,57
Total	28	100

Tabela 150 – O que você faz na biblioteca da escola? (3ª série)		
	F	%
Leio livros	28	93,33
Brinco com os jogos	12	40,00
Faço dobradura	05	16,66
Converso com os colegas	01	3,33

Tabela 151 – O que você faz na biblioteca da escola? (4ª série)		
	F	%
Leio e jogo os joguinhos	21	80,76
Leio e pego livros emprestados	03	11,53
Leio deitada no tapete	01	3,84
Nada	01	3,84
Total	26	100

Tabela 152 – O que você acha da biblioteca da sua escola? (1ª série)		
	F	%
É muito legal	09	37,5
É muito boa, bonita	09	37,5
É grande	01	4,16
É divertida	01	4,16
Tem bastante livro bom	01	4,16
Podia ter menos barulho	01	4,16
É legal, mas podia ser melhor	01	4,16
É boa, mas tinha de ter mais livros	01	4,16
Total	24	100

Tabela 153 – O que você acha da biblioteca da sua escola? (2ª série)		
	F	%
Legal	12	42,85
Boa	09	32,14
Bonita	07	25,00
Grande	05	17,85
Colorida	01	3,57
Confortável	01	3,57
Perfeita	01	3,57
Organizada	01	3,57
Total	28	100

Tabela 154 – O que você acha da biblioteca da sua escola?* (3ª série)		
	F	%
É legal e grande	19	63,33
Bonita	14	46,66
Arrumada	06	20,00
Parece um mar de livros	01	3,33
Tem cheiro de mofo	01	3,33

*Houve mais de uma resposta.

Tabela 155 – O que você acha da biblioteca da sua escola? (4ª série)		
	F	%
Muito legal e bonita	11	42,30
Grande e bem arrumada	11	42,30
Boa porque tem muitos livros	05	19,23
Total	26	100

Tabela 156 – Tem livros que você gosta na biblioteca da sua escola? (1ª série)		
	F	%
Sim	23	95,83
Não	-	-
Mais ou menos	01	4,16
Total	24	100

Tabela 157– Tem livros que você gosta na biblioteca da sua escola? (2ª série)		
	F	%
Sim	28	100
Não	-	-
Total	28	100

Tabela 158 – Tem livros que você gosta na biblioteca da sua escola? (3ª série)		
	F	%
Sim	30	100
Não	-	-
Total	30	100

Tabela 159 – Tem livros que você gosta na biblioteca da sua escola? (4ª série)		
	F	%
Sim	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 160 – Você gosta de ler para alguém? (1ª série)		
	F	%
Sim	18	75,00
Não	06	25,00
Total	24	100

Tabela 161 – Você gosta de ler para alguém? (2ª série)		
	F	%
Sim	19	67,85
Não	09	32,14
Total	28	100

Tabela 162 – Você gosta de ler para alguém? (3ª série)		
	F	%
Sim	20	66,66
Não	08	26,66
Às vezes	02	6,66
Total	30	100

Tabela 163 – Você gosta de ler para alguém? (4ª série)		
	F	%
Sim	19	73,07
Não	04	15,38
Mais ou menos	03	11,53
Total	26	100

Tabela 164 – O que você gosta de ler para alguém? (1ª série)		
	F	%
Histórias (contos de fadas, livros da biblioteca)	09	37,50
Qualquer história	06	25,00
História em quadrinhos	04	16,66

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque nem todas as crianças citaram opções de leitura.

Tabela 165 – O que você gosta de ler para alguém? (2ª série)		
	F	%
Qualquer história	09	32,14
O dever para quem não sabe ler	02	7,14
História de princesas e fadas	02	7,14
Histórias com páginas e muitos desenhos	02	7,14
Revistinha	01	3,57
Sítio do Pica-Pau-Amarelo	01	3,57
Turma da Mônica	01	3,57
Livro de piadas	01	3,57
Total	28	100

Tabela 166 – O que você gosta de ler para alguém? (3ª série)		
	F	%
Qualquer história	10	33,33
Clássicos infantis	04	13,33
História em quadrinhos	02	6,66
História de herói	01	3,33
Histórias sobre Jesus	01	3,33
Histórias para criancinhas	01	3,33
Livros de brincadeira	01	3,33
Livros com pouca letra	01	3,33
Livros para ensinar a ler	01	3,33
Livros sobre a natureza	01	3,33

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque nem todas as crianças citaram opções de leitura.

Tabela 167 – O que você gosta de ler para alguém? (4ª série)		
	F	%
Qualquer história	10	38,46
Clássicos infantis	02	7,69
Deveres da escola	02	7,69
História em quadrinhos	01	3,84
Livros da biblioteca	01	3,84
Poesias	01	3,84
Revistinhas	01	3,84
Livros de folclore	01	3,84
Livros de aventura	01	3,84

*O percentual da tabela não totaliza 100% porque nem todas as crianças citaram opções de leitura.

Tabela 168 – Você gosta de ouvir histórias? (1ª série)		
	F	%
Sim	23	95,83
Não	01	4,16
Total	24	100

Tabela 169 – Você gosta de ouvir histórias? (2ª série)		
	F	%
Sim	28	100
Não	-	-
Total	28	100

Tabela 170 – Você gosta de ouvir histórias? (3ª série)		
	F	%
Sim	28	93,33
Não	02	6,66
Total	30	100

Tabela 171– Você gosta de ouvir histórias? (4ª série)		
	F	%
Sim	22	84,61
Não	04	15,38
Total	26	100

Tabela 172 – Que histórias você gosta de ouvir? (1ª série)		
	F	%
Contos de fadas/ bruxas/princesas	11	45,83
Qualquer uma	06	25,00
Turma da Mônica	04	16,66
Folclore	01	4,16
Pica-pau	01	4,16
Piadas	01	4,16
Total	24	100

Tabela 173 – Que histórias você gosta de ouvir? (2ª série)		
	F	%
Qualquer história	10	35,71
Contos de fadas (histórias infantis)	07	25,00
Mônica e Cebolinha	02	7,14
Histórias de bichos	02	7,14
Histórias de terror	02	7,14
Histórias sobre o mar	01	3,57
Histórias de aventuras	01	3,57
Histórias de dragão e dinossauro	01	3,57
História de heróis	01	3,57
Histórias sobre o folclore	01	3,57
Total	28	100

Tabela 174 – Que histórias você gosta de ouvir? (3ª série)

	F	%
Qualquer história	14	46,66
Clássicos infantis	05	16,66
Contos de fadas	04	13,33
Turma da Mônica	02	6,66
Folclore	02	6,66
Não sei	02	6,66
História de terror	01	3,33
Total	30	100

Tabela 175 – Que histórias você gosta de ouvir? (4ª série)

	F	%
Qualquer história	08	30,76
Terror	05	19,23
Clássicos infantis	04	15,38
Aventuras	02	7,69
Poesias	02	7,69
Menino Maluquinho	01	3,84
Não gostam de ouvir histórias	04	15,38
Total	26	100

Tabela 176 – Você gosta de ler os textos dos livros didáticos? (1ª série)

	F	%
Sim	20	83,33
Não	04	16,66
Total	24	100

Tabela 177 – Você gosta de ler os textos dos livros didáticos? (2ª série)		
	F	%
Sim	18	64,28
A gente não usa	04	14,28
Mais ou menos	03	10,71
Não	03	10,71
Total	28	100

Tabela 178 – Você gosta de ler os textos dos livros didáticos? (3ª série)		
	F	%
Sim	22	73,33
Alguns	05	16,66
Não	03	10,00
Total	30	100

Tabela 179 – Você gosta de ler os textos dos livros didáticos? (4ª série)		
	F	%
Sim	15	57,69
Não	07	26,92
Sim, mas não entendo direito o que leio	04	15,38
Total	26	100

Tabela 180 – Como você gosta de ler? (1ª série)		
	F	%
Leitura silenciosa	10	41,66
Leitura oral várias pessoas seguindo ordem	06	25,00
Leitura oral para os colegas	05	20,83
Leitura oral para a professora ou adulto	03	12,50
Total	24	100

Tabela 181 – Como você gosta de ler? (2ª série)		
	F	%
Leitura silenciosa	17	60,71
Leitura oral seguindo uma ordem	07	25,00
Leitura oral para um adulto ou professora	03	10,71
Leitura oral para os colegas	01	3,57
Total	28	100

Tabela 182 – Como você gosta de ler? (3ª série)		
	F	%
Leitura silenciosa	21	70,00
Leitura oral seguindo uma ordem	04	13,33
Leitura oral para um adulto ou professora	03	10,00
Leitura oral para os colegas	02	6,66
Total	30	100

Tabela 183 – Como você gosta de ler? (4ª série)		
	F	%
Leitura silenciosa	14	53,84
Leitura oral seguindo uma ordem	09	34,61
Leitura oral para um adulto ou professora	02	7,69
Leitura oral para os colegas	01	3,84
Total	26	100

Tabela 184 – A sua sala tem uma pequena biblioteca? (1ª série)		
	F	%
Sim	24	100
Não	-	-
Total	24	100

Tabela 185 – A sua sala tem uma pequena biblioteca? (2ª série)		
	F	%
Sim (livros numa sacola que fica no armário)*	24	85,71
Não	04	14,28
Total	28	100

*Quando perguntamos, quase todas as crianças disseram que não havia biblioteca, depois se lembraram da sacola de livros que manuseiam eventualmente e disseram que sim, mas frisaram que os livros estão em uma sacola.

Tabela 186 – A sua sala tem uma pequena biblioteca? (3ª série)		
	F	%
Sim	-	-
Não	30	100
Total	30	100

Tabela 187– A sua sala tem uma pequena biblioteca? (4ª série)		
	F	%
Sim	26	100
Não	-	-
Total	26	100

Tabela 188 – Quando você a utiliza? (1ª série)		
	F	%
Sempre que essa* professora deixa	24	100
Total	24	100

*A turma mudou de professora recentemente. A atual combinou que as crianças só podem pegar livros ao fim das tarefas ou quando ela autoriza. A outra professora não impunha essa regra.

Tabela 189 – Quando você a utiliza? (2ª série)		
	F	%
Quando a professora manda (fim das atividades*)	25	89,28
Não uso	03	10,71
Total	28	100

*Alguns ressaltaram que, se a turma tiver feito bagunça durante a aula, perde a chance de pegar livros, como castigo.

→ Como não existe biblioteca na sala da 3ª série, não há como ser utilizada.

Tabela 190 – Quando você a utiliza? (4ª série)		
	F	%
A professora deixa no fim do dever	15	57,69
De vez em quando	06	23,07
A professora deixa, mas eu gosto da biblioteca	03	11,53
Não gosto de usar, não	02	7,69
Total	26	100

ANEXO

ANEXO – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO PROJETO NURC/SP

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

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

* Extraídos de Castilho & Preti (1986). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*, vol. II — Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10.

** Exemplos retirados dos inquéritos NURC-SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	— —	...a demanda de moeda — vamos dar essa nota- ção — demanda de moe- da por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que exist- tem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	” ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estran- geira não precisa de ne- nhuma baRREIra entre nós”...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.