

## **IMPLICAÇÕES DO SUPORTE DE TEXTOS NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

COCO, Dilza\* – SME de Vitória-ES

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

### **Introdução**

No contexto contemporâneo, a temática da leitura tem mobilizado diferentes segmentos da sociedade, como os professores, os pesquisadores, os interessados em fortalecer o mercado editorial e os responsáveis pela implementação de políticas públicas e programas de avaliações das diferentes etapas da Educação Básica em nosso país.

Nessa “preocupação generalizada”, as avaliações de leitura, de âmbito internacional, nacional e municipal, como PISA,<sup>1</sup> SAEB<sup>2</sup> e PROAVI,<sup>3</sup> respectivamente, têm recebido destaque no cenário educacional, constituindo um elemento importante a ser explorado nos estudos focalizados nas práticas de leitura. Contudo, os dados produzidos por essas avaliações não são suficientes para esclarecer toda a complexidade que envolve a formação de sujeitos leitores. Nesse sentido, Pestana (1998, p. 71), ao discorrer sobre o SAEB, adverte que esse sistema de avaliação “[...] não responde, nem poderia responder todas as necessidades de informação. Tampouco tem capacidade de apreender toda a diversidade e singularidade das escolas. Por isso, tem que ser complementado [...]”.

A partir dessas considerações, este artigo tem por finalidade explicitar, de forma geral, as contribuições decorrentes de nossa pesquisa de mestrado sobre as práticas de leitura na alfabetização. Participaram desse estudo 23 crianças que cursavam a 1ª série do ensino fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, bem como os profissionais

---

\* 1 Esta pesquisa, originalmente intitulada Práticas de leitura na alfabetização (COCO,2006) foi orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES/CE/PPGE) e integra estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora e pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Vitória, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE).

<sup>1</sup> PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Apesar de o País não fazer parte da OCDE, ele tem participado das avaliações desse Programa como país convidado.

<sup>2</sup> SAEB – Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pelo INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

<sup>3</sup> PROAVI – Programa de Avaliação de Vitória, implementado a partir de 2003, pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória/ES.

(professoras, estagiária, bibliotecária e pedagoga) envolvidos diretamente nas relações de ensino-aprendizagem. O trabalho foi estruturado com base na abordagem qualitativa sócio-histórica de pesquisa, sendo adotada a modalidade estudo de caso do tipo etnográfico. Os dados foram coletados no período de abril a dezembro de 2005, por meio de observação participante articulada a outras técnicas, como o registro fotográfico, filmagens, registro de áudio, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos (fichas de matrículas, projeto-político pedagógico, livros e cadernos dos alunos). A técnica da observação participante foi aplicada no contexto da sala de aula e da biblioteca da escola, durante 82 dias letivos não consecutivos, com o objetivo de compreender como eram configuradas as práticas de leitura no contexto da turma pesquisada. Para isso, buscamos focalizar o olhar investigativo nas interações estabelecidas entre a criança e o texto escrito, bem como nas interações da criança com outros sujeitos do contexto escolar que poderiam influenciar na constituição de sentidos ao texto pela atividade de leitura.

Os dados coletados revelaram que os suportes de leitura, predominantes nas práticas de leitura investigadas, foram os livros de literatura infantil, os livros didáticos e os cadernos das crianças utilizados para registro de textos de autoria dos educandos. Esses dados foram analisados a partir das contribuições da abordagem discursiva de linguagem.

## **APORTE TEÓRICO**

As transformações que ocorreram no campo da linguagem indicam que, no século XX, as temáticas a ela associadas caminharam da unidade para a multiplicidade em que a palavra, antes compreendida como sinal, passa a ser concebida como signo (BRANDÃO, 1997). Essa transformação implicou novas abordagens para a leitura.<sup>4</sup> Dessa forma, verificou-se um grande interesse pelos estudos da área e o surgimento de novas teorias e enfoques metodológicos.

---

<sup>4</sup> Brandão (1997, p. 288) destaca que “[...] compreender a palavra enquanto sinal implica uma compreensão de leitura enquanto ato monológico de descodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade”.

Nesse sentido, autores como Vigotski e seus colaboradores e do Círculo de Bakhtin contribuem para a produção de novos conhecimentos, pois concebem a apropriação da linguagem como um trabalho intelectual mediado pelos signos e dependente do social, ou seja, da relação com o outro e com o mundo dos objetos. Nessa perspectiva, conceitos, como dialogicidade, interação, significação, compreensão, enunciado, enunciação, entre outros que compõem a corrente da interação verbal, são fundamentais para as pesquisas no campo da linguagem. Dentre esses conceitos, a compreensão é considerada um processo ativo e criativo da interação verbal, pois é por meio dela que ocorre a participação dos interlocutores no diálogo. Ou seja, forma uma estrutura triangular composta pelo enunciador, destinatário virtual e leitor.

O enunciado se completa quando ocorre a interação social entre o autor e o leitor. Geraldi (1997) afirma que o texto é esse lugar de encontro, do autor e do leitor, sendo possível, então, constituir o terceiro elemento da estrutura dialógica do enunciado. Assim, a constituição desse elemento se dá no ato de compreensão do discurso do autor pelo leitor, quando este é capaz de oferecer contrapalavras. Ao considerar esse processo de compreensão proposto pela perspectiva bakhtiniana, Geraldi (2002, p. 82) ainda afirma:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

Perceber a leitura como atividade discursiva cognitiva que se realiza na interação verbal, por meio de textos escritos, é essencial para a formação de leitores. Assim, consideramos que o processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura deve pressupor continuamente a construção de contrapalavras ao texto. Texto entendido como “[...] uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p. 101). A partir dos pressupostos de Bakhtin, o texto é também concebido como objeto de estudo das ciências humanas, está relacionado com a idéia de compreensão respondente que, por definição, é dialógica, no sentido de diálogo entre interlocutores. Dessa forma, o indivíduo procura sempre interpretar ou compreender o outro e não apenas conhecer um

objeto (o texto). A relação respondente marca o caráter dialógico da interpretação que ocorre entre sujeitos, destinador e destinatário.

Assim, a noção de texto não se refere apenas ao discurso que está colocado pelo autor, porque, em todo texto, está inscrito um leitor que, no ato da leitura, continua o processo de reconstrução de sentidos. Isto é, o texto não é apenas o lugar de interação, ele é uma unidade de significação que se vale do sistema da língua para produção de sentido. Dessa forma, a leitura consiste em um processo de produção de sentidos que, segundo Orlandi (2001, p. 9-10), refere-se ao momento crítico da

[...] produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto [...].

Assim, buscamos situar a análise dos dados a partir desses pressupostos teóricos.

### **As práticas com os livros de literatura infantil**

A inserção da literatura infantil no universo escolar pode ser compreendida a partir de três grandes marcos históricos, ou seja, o surgimento da escrita, o conceito de infância e a criação da instituição escola. Desses três elementos, a escola, como espaço socialmente constituído destinado à formação dos sujeitos e responsável por viabilizar a mediação do mundo infantil para o mundo adulto, por meio da apropriação dos elementos culturais e científicos de uma sociedade grafocêntrica, encontrou na leitura da literatura infantil mecanismos para efetivar esse processo de desenvolvimento. Nesse sentido, Paiva e Maciel (2005, p.117) explicitam:

As histórias infantis podem desempenhar uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente. A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

A partir dessas considerações, podemos compreender a presença dos livros de literatura infantil no contexto escolar pesquisado. Esses materiais se faziam presentes no espaço da sala de aula e da biblioteca escolar, como podemos perceber nas Fotos 1 e 2 a seguir:



Foto 1 – Suporte de livros de literatura infantil fixado na parede da sala de aula



Foto 2 – Crianças escolhendo livros de literatura infantil para leitura na biblioteca

As práticas de leitura envolvendo a literatura infantil nesses dois espaços eram diversas, constituíam-se na relação individual da criança com o livro e também em situações coletivas. Perpassavam as propostas pedagógicas das regentes, as atividades de teatro desenvolvidas pela professora de projetos<sup>5</sup> e ainda os momentos de leitura orientados pela bibliotecária. Também identificamos práticas de leitura a partir da iniciativa dos alunos, que denominamos de leitura livre. Esses eventos ocorriam paralelos às atividades propostas pela professora, pois as crianças, ao concluírem as tarefas, buscavam, no acervo disponível em sala de aula, os livros de literatura infantil para leitura, até que a próxima tarefa fosse anunciada pela regente. Esses momentos eram múltiplos e de variadas formas e as crianças tinham oportunidade de interagir com diferentes livros conforme seus interesses pessoais, além de estabelecer parcerias com os colegas para realizarem a leitura das histórias. As crianças se organizavam de forma independente, demonstravam descontração e encontravam ambiente favorável a esse tipo de atividade de leitura, pois, no canto da sala de aula, havia um minipalco com almofadas e tapetes, e, ao fundo, um tapete de borracha, conforme podemos observar nas fotos 3 e 4.



Foto 3 - Crianças lendo livros de literatura infantil no minipalco da sala



Foto 4 - Crianças lendo livros de literatura infantil no tapete de borracha que ficava ao fundo da sala de aula

<sup>5</sup> A professora de projetos era uma profissional que atendia aos dois turnos da escola. Desenvolvia atividades extraclasse de música, teatro e poesia com todos os alunos interessados nessas outras linguagens.

Além das condições físicas favoráveis, as professoras faziam enunciações que incentivavam e legitimavam os procedimentos das crianças em relação à leitura livre, tais como: “[...] quem já terminou... pode pegar livros para leitura... porque tem gente ainda terminando a atividade [...]” (DC01R43 – 25-08-2005). Dessa forma, esses momentos também funcionavam como um recurso regulador dos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças, pois aquelas que concluíam com rapidez as atividades poderiam se ocupar com a leitura, enquanto os demais colegas pudessem terminar as tarefas. Esse modo de organização favorecia uma intensa interação de algumas crianças com os materiais de leitura, além de permitir experienciar diferentes modos de ler. Observamos que, nesses eventos, as crianças faziam leitura silenciosa, leitura em voz alta para um colega, leitura em grupo, leitura em dupla.



Foto 5 – Lil fazendo leitura individual de livro literatura infantil



Foto 6– Mau lendo em voz alta para Vic na biblioteca infantil



Foto 7 – Lil lendo em voz alta para as colegas na biblioteca infantil

Também é necessário notar que, devido à lógica da sala de aula, a leitura era vivida com menor intensidade por crianças que demoravam a concluir as atividades propostas pela professora. Talvez fossem essas crianças que mais precisassem vivenciar essa experiência. Contudo, para exemplificar a riqueza dessas interações, iremos apresentar um evento de leitura livre em que duas crianças, Reb e Gab, escolhem o livro, *O cachorrinho herói* de Neli Falheiro,<sup>6</sup> e ilustrações de Alberto Naddeo, disponível na sala de aula, e combinam fazer a leitura.

Reb: [...] ‘o domador chegou gritando... ordens e estalando o chicote... mas o grande tigre parecia esquecido de todo o treinamento... e não escutava nada... rosnava ameaçador sem querer voltar para a jaula’... (entrega o livro para Gab)

Gab: ‘foi aí que to-dos ouvi-ram uma lati-di-nha e viram um cachorrinho correndo como’...

<sup>6</sup> Transcrição do evento realizado com base das normas propostas na obra: Fávero, L. L.; Andrade, M. L. C. V. O.; Aquino, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez, 2005.

Reb: ‘uma flecha’

Gab: ‘flecha na direção do tigre... la-ti:::a::’

Reb: ‘latia bravamente’...

Gab: ‘bravamente ro-de-an-do a fera... na maior pro-vo-ca-ção... o tigre ficou irritado com a ou-sadia do cachorrinho a/u/urrava alto mais fa-ró-lé-te latia ainda mais?... ((passa o livro para Reb))

Reb: ‘o tigre então resolveu mostrar quem era mais forte... e correu para o lado do provocador... farolete... mais que depressa... disparou na corrida... e meteu-se pela porta aberta da jaula... o tigre foi atrás... mas acabou batendo o nariz no fundo da jaula?... (uuuuuu:::)... ‘isso porque farolete... como era pequeno... tinha se safado por entre as grades’... ((entrega o livro para Gab))

Gab: ‘aproveitando que o ti-gre estava ainda meio ton-to... depois daquela cabeçada... o domador tran/tran-cou a jaula... muito bem trancada... foi a maior’

Reb: ‘foi o maior’... ((corrige a leitura de Gab))

Gab: ‘foi o maior aplau-so... o maior en-tu’

Reb: ‘entusiasmo’...

Gab: ‘todos os artistas correram para o cachorrinho que já estava no colo do Renato todo feliz’ (DC01R43 – 25/08/2005)

Esse extrato evidencia que a leitura foi alternada, pois cada criança lia para outra, em voz alta, uma página do livro. Também demonstra atitudes colaborativas de Reb em relação à Gab, quando auxilia a colega a fazer a leitura de determinados trechos da história com mais fluência. Nessas interações, o aspecto avaliativo, presentificado em muitos momentos da fala de Reb, figurava como uma estratégia para a melhoria da qualidade da leitura e era percebido por Gab com muita naturalidade, pois esta recuperava as indicações da colega e dava prosseguimento à leitura do texto.

A importância dessa relação com o outro no percurso de aprendizagens da leitura pode ser compreendida numa perspectiva dialógica, em que a ação discursiva de um sujeito implica atitudes responsivas do outro, como as explicitadas pelas crianças. As marcas discursivas identificadas nesse extrato do evento de leitura evidenciaram que Gab, a partir da interação com o texto e com Reb, utilizou o recurso da repetição e da retomada da leitura, conforme podemos observar nos trechos “bravamente” e “foi a maior”. Segundo Nogueira (2003, p. 27), essas marcas explicitadas no processo da leitura

indicam que “[...] não são processos diretos e mecânicos. Ao contrário, quando a criança repete o trecho lido/falado pelo outro, ela está, ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o: a apropriação é interativa”.

As imagens e as interações discursivas apresentadas retratam algumas das práticas de leitura sistematizadas por iniciativas das crianças, contudo outras eram direcionadas pelos profissionais da escola. Para ilustrarmos essas práticas iremos apresentar elementos de um evento de leitura realizado na biblioteca escolar, em uma das aulas semanais prevista na grade curricular da turma de alfabetização. A bibliotecária recebeu os alunos e iniciou a apresentação da proposta de leitura que havia planejado.



Foto 8 – Crianças ouvindo a leitura de história na biblioteca

Bibl. 4: ((apresenta os livros)) essas historinhas aqui... são livrinhos da tia... tá? [...] tem esse aqui que se chama Beleléu... esse monstro aqui verde de bumbum pra cima... ((mostra a ilustração da capa))

((risos)) [...]

Bibl. 4: tem esse daqui... Julho tem medo do escuro...

Jon: eu não tenho medo não...

Alunos: eu tenho...

Bibl. 4: tem essa daqui... Luiza fala palavrão...

[...]

Aluno: ((alunos comentam os preferidos e fazem as escolhas))...

Bibl. 4: então venceu Beleléu e Luiza fala palavrão... então vamos ler... Beleléu... oh... quem escreveu Beleléu foi Patrício Lugnani... olha aqui a foto do Patrício aqui atrás ((mostra a foto do autor na contracapa))...

Aluno: feio... [...]

Reb: é bonito... [...]

Bibl. 4: ‘beleléu é um monstrinho... na sombra... que vive pegando tudo que encontra pela frente’ ... ((mostra as ilustrações))

Aluno: ele é de verdade? (DC1R73- 28-11-2005)

Nesse evento, foi possível perceber que a bibliotecária direcionou a leitura, mas não deixou de considerar o potencial de decisão dos alunos, quando apresentou os livros. O

processo de compreensão dos textos iniciou desde o momento da escolha dos títulos a serem lidos, pois as crianças tiveram que se posicionar e, assim, fizeram várias avaliações. A partir delas tinham o que dizer, conforme explicitado nas interações discursivas, ou seja, as crianças puderam dizer se já conheciam ou não o livro, que tinham medo ou não de escuro, como o título de um exemplar dava a entender, enfim, durante toda a atividade de leitura, foi possível observar atitudes responsivas dos alunos. A bibliotecária também se preocupou em indicar a autoria e explorou alguns aspectos do texto, como o conceito de ficção e elementos da ilustração que ampliavam o processo de compreensão do texto verbal. Por meio das perguntas que lançava para as crianças, permitiu que elas se constituíssem como interlocutores, pois, a partir das palavras do autor, apresentaram diferentes experiências pessoais. Nesse contexto, Bakhtin esclarece que é

[...] impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo [...]. O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p. 378).

As enunciações da bibliotecária evidenciaram essa preocupação com a compreensão do texto numa perspectiva dialógica, pois convidava os alunos a manifestarem suas proposições, avaliações e entendimentos sobre diferentes aspectos da obra. Contudo, as atividades decorrentes das propostas de leitura observadas, não se articulavam da mesma maneira. Nesse evento em particular, após a leitura da história, ela fez a seguinte solicitação às crianças: “Agora eu quero que vocês desenhem o beleléu de vocês ou o superpalavrão... espera nas mesas que eu vou colocar o material pra vocês ((folha e lápis de cor))” (DC1R73- 28-11-2005).

A partir das análises dos enunciados do evento de leitura, dirigido pela bibliotecária, podemos inferir que atividades organizadas nessas condições permitiam a interação entre os sujeitos e destes com o texto verbal. Contudo, não vislumbramos a leitura integrada ao processo de produção, conforme proposto por Geraldí (1997), pois as atividades produzidas, a partir da leitura dos livros de literatura infantil, não estavam direcionadas a um interlocutor definido e com um objetivo específico de comunicação.

Ainda foi possível perceber que os eventos de leitura, organizados pelos profissionais da escola, viabilizavam a focalização da atenção das crianças em torno de um mesmo texto, o que se distingue da rotina da leitura livre com os livros de literatura infantil, em que os interesses eram diversos. Outro aspecto observado era que as crianças demonstravam gostar de ouvir histórias contadas pelos adultos, como mostra o evento anterior, contudo, requisitavam momentos para interagir com os materiais de uma forma mais independente, como podemos observar nas enunciações:

Alic: ô tia... lê a do piolho... ((mostra o livro que está em sua mão)) (DC01R71 – 21-11-2005)

Mars: tia... agora deixa a gente ler sentada na mesa (individualmente)... ((fala para a Bibl. 4 após a apresentação de uma história)) (DC01R71 – 21-11-2005)

Assim, a descrição dos eventos de leitura com os livros de literatura infantil apresentados neste texto, retrata apenas uma parte do universo das práticas de leitura que observamos no espaço da sala de aula e da biblioteca. Nessas práticas, os objetivos para acessar a literatura infantil eram variados, como ler para fruição, ler para fazer atividades com ênfase em questões gramaticais, ler para atividades de teatro, ler para moldar atitudes e comportamentos, ler para se divertir, ler para ocupar o tempo livre entre as atividades de sala de aula, ler para o outro ouvir, entre outros objetivos que podem ter escapado ao nosso olhar. Também não podemos deixar de considerar a organização do espaço físico, do mobiliário e dos materiais de leitura disponíveis, como elementos constituintes das práticas de leitura, além dos aspectos discursivos dos sujeitos que participavam das situações de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho com a literatura infantil na turma pesquisada era bastante rico e as interações entre os sujeitos eram intensas, o que viabilizava a emergência de uma polifonia de vozes. Ou seja, nas práticas de leitura, percebemos as vozes do discurso pedagógico que buscam articular a leitura aos objetivos de ensino e as vozes dos diferentes autores que dialogavam com os sujeitos leitores por meio dos textos e, nessa relação, estão imbricadas visões de mundo, de sujeito e de sociedade que se interrogam, divergem e também podem encontrar convergência.

### **As práticas de leitura com os livros didáticos**

O suporte Livro didático (LD) foi um dos materiais utilizado com bastante freqüência nas práticas de leitura da turma pesquisada. A presença desse material pode ser compreendida pela sua própria natureza, pois em se tratando de um objeto cultural produzido para o público escolar, é razoável que este fosse contemplado no rol dos objetos tomados para leitura. Porém, podemos nos perguntar: como as atividades de leitura foram organizadas? As orientações delineadas nas propostas desse material foram seguidas? Qual o objetivo da leitura do livro didático? Como ocorria a mediação no processo de ensino aprendizagem? Todas essas questões nos ajudam a perceber que o trabalho, na sala de aula com o livro didático, dependendo das relações construídas entre os sujeitos nesse espaço, é complexo, dinâmico e pode assumir nuances diferentes.

Assim, a análise dos eventos de leitura com esse suporte de textos buscou responder a essas questões na tentativa de compreender a dinamicidade das práticas de leitura no contexto da alfabetização. Em nossa dissertação privilegiamos análise de eventos de leitura que utilizavam o LD de língua portuguesa. Esse recorte justifica-se pelo fato de que nosso foco de interesse de pesquisa ficou situado no campo da linguagem e também pela limitação inerente ao um trabalho de mestrado que não comporta toda a gama de dados coletados.

Os nossos dados demonstraram que as práticas de leitura com os LDs foram instauradas, predominantemente, a partir das orientações das regentes que se encarregavam de indicar as páginas e os exercícios a serem realizados em sala de aula ou como tarefa de casa. Esse procedimento pode ser observado nas enunciações que se seguem:

Prof. 1: [...] agora a Gab ((ajudante do dia)) vai passar recolhendo os cadernos... e a estagiária vai entregar os livros...

[...]

Prof. 1: página cento e onze... psiu::: psiu::: ((professora registra no quadro o número da página do livro que era para ser localizada)) (DC01R26 – 15-7-2005)

Esses trechos evidenciaram a relação de poder inerente ao uso do LD que também podemos encontrar nas discussões de Munakata (1999). Eles demonstram que, numa perspectiva do microespaço escolar, ou seja, nas relações estabelecidas no interior da sala de aula entre professora e alunos, fica a cargo da primeira definir em que momento

esse material deveria ser utilizado e ainda determinar qual parte do livro a ser trabalhada.

É interessante ressaltar, também, que nem todas as atividades constantes no material foram desenvolvidas, demonstrando, assim, que o professor, no momento do uso do LD, avalia e seleciona as tarefas que se adequam aos seus objetivos de ensino. Nesse sentido, mesmo que a professora tenha estabelecido uma seqüência crescente na realização das tarefas, ela não trabalha todas as propostas do livro. Ela se apropria do material com finalidades específicas e, desse modo, entram em jogo suas experiências de formação, de regência, além da percepção que tem em relação ao potencial de aprendizagem dos seus alunos.

A organização física do espaço, o enquadramento dos corpos e o modo de interação dos sujeitos com esse objeto de leitura também são aspectos que merecem atenção para análise das práticas de leitura. A foto 9 possibilita identificarmos alguns desses elementos.



Foto 9 – Alunos utilizando o livro didático para leitura em sala de aula

Denominamos essa organização de formal devido às crianças, no momento da atividade de leitura com o LD, estarem sentadas em carteiras organizadas em filas duplas e também pela padronização dos conteúdos. Ou seja, as crianças liam um texto único e ao mesmo tempo. Essa dinâmica diferenciava da dinâmica observada nas práticas de leitura com os livros de literatura infantil, denominadas por nós de livre.

O modo de exploração dos textos também se distinguia, conforme as enunciações a seguir podem nos indicar.

Prof. 1: [...] dever dois Lil... ler pra nós...

Prof. 1: Lil... ler bem alto Lil... ler baixo não vai dar certo... não...

[...]

Prof. 1: [...] vou pedir para Alin terminar... lendo a última bolinha (atividade)... (DC01R16 – 15-6-2005)

Essas interações discursivas revelam que a leitura do LD estava voltada prioritariamente para a execução de tarefas propostas nesse material. O tipo de leitura mais explicitado,

nos eventos observados, era a leitura oral e alternada, embora o LD adotado indicasse outras formas, como leitura silenciosa, leitura em voz alta pelo professor, leitura em dupla entre outras orientações. Dessa forma, o redimensionamento das atividades de leitura, efetivadas pelas regentes no contexto das práticas, eram comuns. O extrato do evento a seguir nos oferece evidências dessas situações didáticas.

[...]

Prof. 2: Mars... começa pra gente... página 152... ‘preparação para a leitura’...

Mars: ‘converse com seu professor e seus colegas/e seus colegas... vamos lembrar bruxas de velhas histórias/histórias... que... qua-se to-do mundo conhece...

Prof. 2: ótimo... então nós relembramos já... ‘vamos lembrar as bruxas de velhas histórias que todo mundo conhece’... nós relembramos ( ) da bela adormecida... porque nós olhamos a figura... [...] quem lembra de outra bruxa? João e Maria... a bela adormecida... branca de neve...

Reb: o sapo...

Hem: O sapo e a princesa...

Fab: tem o desenho da Bruxonilda...

[...]

Prof. 2: [...] lê... Lui... pra gente isso aí...(DC01R57 – 30-9-2005)

Assim, embora as orientações do enunciado da sessão didática do livro, *Preparação para a leitura*, fosse apenas uma conversa entre a professora e os alunos, conforme podemos perceber, “Converse com seu professor e seus colegas: Vamos lembrar bruxas de velhas histórias, que quase todo mundo conhece?” (SOARES, 1999, p. 152), a Prof. 2, depois de ter desenvolvido essa proposta oralmente, ainda requisitou que alguns alunos fizessem a leitura de trechos do texto dessa página. Nessa situação, a leitura não tinha um objetivo definido, pois o que poderia ser dialogado com as crianças, sobre as histórias de literatura infantil apresentadas no LD já havia sido contemplado na oralidade.

Nesse contexto, a leitura pode ser percebida como um fim em si mesmo, como um processo de decodificação. Geraldi (1997) defende que uma das razões para a entrada de

um texto para leitura na sala de aula é que ele possa responder a necessidades e provocar necessidades. Para o autor, “[...] estas necessidades tanto podem ter surgido em função do que temos chamado ‘ter o que dizer’ quanto em função das ‘estratégias do dizer’ [...]” (GERALDI, 1997, p. 188), o que não fica evidenciado nas interações discursivas da professora com os alunos.

Assim, delineadas as várias características das práticas de leitura com os LDs, percebemos diferenças significativas, principalmente no aspecto da diversidade, pois, com os livros de literatura infantil, essas práticas eram organizadas e sistematizadas de variadas formas e em tempos e espaços diferentes. Ocorria também a interação das crianças, no momento das atividades de leitura, com profissionais que atuavam fora do contexto da sala de aula, o que possibilitava a troca de experiências por meio da leitura. Nesse sentido, o suporte LD restringiu todos esses movimentos, o que acreditamos decorrer da própria natureza do material, ou seja, objeto cultural direcionado para as finalidades didáticas do contexto escolar.

### **Práticas de leitura com o caderno das crianças**

A presença do caderno nas práticas escolares, segundo Hérbrard (2001), não pode ser datada com precisão, mas estudos têm revelado que ele foi “[...] instrumento comum desde o século XVI [...]” (HÉRBRARD, 2001, p. 118). Esse autor ainda afirma que a generalização desse objeto cultural na escola primária pode ser situada na França, no primeiro terço do século XIX, e significou um fato importante na evolução da alfabetização escolar.

É importante considerar que, por meio desse objeto cultural, podemos registrar discursivamente a história coletiva de um grupo de sujeitos durante um período letivo de uma dada época, além de possibilitar a impressão de marcas da trajetória individual do processo de aprendizagem do portador do caderno. A regularidade desses registros, em função de um período de tempo prolongado, também explicita marcas e práticas do grupo ou da instituição educativa que utilizaram esse suporte de escrita.

Assim, os dados da nossa pesquisa revelaram que esse objeto cultural foi bastante utilizado nas práticas de leitura sistematizadas no contexto da sala de aula. Mas, que

registros eram privilegiados para a leitura? Qual o contexto de produção desses registros tomados para leitura? Quem sistematizava esses momentos da aula? Quando e como ocorriam? Quais finalidades norteavam essas práticas de leitura?

Essas questões orientaram as análises dos dados e nos indicaram vários aspectos das práticas de leitura. Para delinear, em linhas gerais esses eventos, é importante explicitar a forma de organização interna da sala de aula para as atividades de leitura. Essa organização se aproximava bastante da dinâmica estabelecida nas práticas de leitura do LD, conforme mostra a foto 10. Ou seja, havia também uma organização que denominamos de formal devido às características que já comentamos anteriormente.



Foto 10 - Gab lendo texto do caderno no palco da sala de

Essas atividades de leitura geralmente eram viabilizadas após as crianças concluírem a produção de textos escritos. Os alunos, individualmente, eram convidados a procederem a leitura em voz alta dos seus textos para os demais colegas e professora, no palco da sala de aula. O predomínio da leitura em voz alta nesses eventos possibilitou inferirmos que esse tipo de leitura viabilizava o controle de execução da tarefa escrita, e não propriamente uma prática discursiva em que havia interesse em conhecer o que as crianças tinham a dizer.

Outro aspecto importante a ser considerado nas práticas de leitura com os cadernos era que possibilitava a inserção das crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem em duas perspectivas: como produtores e leitores de textos. Também é interessante notar que as crianças tinham a possibilidade de expressar, por meio de suas produções, sentimentos, valores, expectativas, ansiedades, conhecimentos sobre a escrita e sobre a leitura entre outros aspectos pertinentes as suas vivências.

Para exemplificar essa situação didática podemos nos valer dos dados coletados em 15-8-2005, quando a Prof. 1 solicitou aos alunos, como tarefa, a escolha de um desenho de

sua preferência. Indicou que as crianças fizessem cópia da ilustração, pintassem e colassem no caderno para que pudessem produzir um texto. Sobre essa estratégia didática de produção de textos a partir de ilustrações, bastante conhecida no contexto das práticas escolares, Geraldi (1997, p. 139) alerta que devemos colocar em suspeita dois aspectos: “[...] a) o próprio apelo ao recurso didático da gravura; b) a própria demanda feita: uma história que se inventa a partir de uma gravura”. Para o autor, esses aspectos induzem o “conteúdo a dizer” e “as razões ou motivações para dizer”. Dessa forma, não favorecem que a atividade de produção de texto se torne um momento privilegiado em que o aluno tenha a possibilidade de revelar-se como sujeito, por meio da escrita, e que a leitura de seu texto constitua uma situação de interlocução efetiva com os outros sujeitos, com o intuito de produção de conhecimentos numa perspectiva dialógica.

Contudo, foi possível perceber que algumas crianças se valiam de artifícios para superar as dificuldades originadas das condições de produção dos textos e imprimiam marcas discursivas do seu dizer, conforme podemos observar no texto a seguir.



Esse texto foi produzido por Ine, e devido a dificuldade de visualização decorrentes do registro a lápis, é necessário a transcrição do seu conteúdo. “Esta é a *Hello-Kitty*. Ela gosta muito de ler histórias em quadrinhos, a bíblia e outros. Ela também gosta que o papai e a mamãe contem histórias para ela. Fim”. A produção desse texto revela que a aluna procura atender as orientações da professora, ou seja, produzir uma ilustração seguida de um texto. Porém a ilustração que ela selecionou, indicava um personagem de sua preferência, pois já havia relatado em

outras situações, que um de seus livros preferidos tinha esse personagem. Podemos perceber ainda, que, em suas enunciações, ela explicitou os gêneros que mais a atraíam, como as histórias em quadrinhos e os textos da Bíblia. Nesse caso, reafirmou suas experiências religiosas, além de indicar práticas de leitura com seus familiares, quando explicitou que gostava de ouvir histórias contadas pelo pai e pela mãe.

A diversidade de eventos de leitura com o suporte caderno, observados no período da pesquisa de campo, nos indicou que essas práticas mesclavam elementos das práticas de leitura com os livros de literatura infantil e também com os LD. Com relação ao primeiro suporte, as marcas de aproximação eram a leitura em voz alta e também demandas de execução de tarefas relacionadas às atividades de leitura, assim como a diversidade de conteúdo tomado para ler. Quanto ao LD, podemos perceber que a organização física da sala de aula e a indicação de leitura de apenas uma criança de cada vez para que as demais pudessem ouvir, eram permanências verificadas nas práticas de leitura que tinham como suporte esses materiais. Outra característica inerente a essas práticas era que as crianças, para participar dessas experiências de leitura, dependiam formalmente das diretrizes das professoras que indicava, quando, quem, o que e como deveriam ler.

Enfim, as atividades de leitura sistematizadas no cotidiano da escola pesquisada eram múltiplas e assumiam formas específicas em função das condições propiciadas às crianças nas situações de ensino aprendizagem, bem como os sujeitos envolvidos nas experiências de leitura. Os objetivos e finalidades que norteavam as práticas, em alguns eventos que analisamos, podem ser considerados restritos e se prendiam aos aspectos cognitivos e lingüísticos da leitura. Contudo, em outros, observamos uma dinâmica de organização que favorecia a interação das crianças com diferentes textos e com os outros sujeitos do contexto escolar. Essas interações desencadeavam atitudes responsivas que provocavam escolhas, opiniões, conflitos, sentimentos, desejos, parcerias e aprendizagens diversas entre as crianças. Acreditamos que esse ambiente, favorável a práticas de leitura que não estavam previamente determinadas, possibilitou a inserção das crianças como sujeitos, capazes de interferir, indicar, planejar e criar ações que contribuía para o processo de constituição de sentidos ao texto verbal por meio da leitura.

A sensibilidade dos profissionais na consideração das atitudes responsivas dos alunos foram elementos que contribuía para a construção desse ambiente, favorável às práticas de leitura, pois demonstraram que, apesar de seus discursos pedagógicos ainda serem atravessados por uma concepção de produção de texto/sentido, dissociada da concepção de leitura, estavam abertos a fazer adaptações e adequações em suas propostas de ensino, sempre valorizando as aprendizagens das crianças.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 281-288.

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

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HÉRBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP: Editora Autores Associados, n. 1, p. 115-142, jan. /jun. 2001.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 577-594.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L; GÖES, C. **A linguagem e o outro no espaço escola: Vigotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p.15-34.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 2001.

PAIVA, A; MACIEL, F. Discurso da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 111- 126.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.