



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
EM AULAS DE LEITURA

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a. MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA

JOÃO PESSOA - PB
2013

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

**O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
EM AULAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa

**João Pessoa
2013**

F224d Farias, Andréa Tôres Vilar de.
 O discurso e a prática pedagógica do professor
alfabetizador em aulas de leitura / Andréa Tôres Vilar de
Farias.-- João Pessoa, 2013.
 221f. : il.
 Orientadora: Maria Ester Vieira de Sousa
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
 1. Linguística. 2. Alfabetização e letramento. 3. Leitura.
 4. Prática pedagógica.

UFPB/BC

CDU: 801(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
EM AULAS DE LEITURA**

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

Dissertação aprovada em 11 de março de 2013, pela banca examinadora constituída dos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.

Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa
(Orientadora- UFPB)

Prof^a.

Dr^a. Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora Interna – UFPB)

Prof^a.

Dr^a. Maria de Fátima Alves
(Examinadora Externa – UFCG)

João Pessoa, 11/03/2013

Aos meus pais, Lindonôr Vilar (*in memoriam*)
e Maria Salete Vilar, que me ensinaram coisas
que até hoje não encontrei nos livros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo fôlego de vida, que me permitiu, a despeito de pedras e entulhos no caminho, superá-los.

À Professora Dr^a Maria Ester Vieira de Sousa, pela competência e seriedade na orientação deste estudo, pelas leituras e pelos comentários sempre criteriosos.

Às professoras da Banca Examinadora, Dr^a. Mariane Carvalho Bezerra Cavalcante e Dr^a. Maria de Fátima Alves, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas colaborações para a redação final deste texto.

Ao meu pai, Lindonôr Vilar (*in memoriam*) que, onde quer que esteja, sei que está orgulhoso do meu esforço para vencer, por isso agradeço imensamente a oportunidade que me proporcionou para estudar.

À minha mãe, Maria Salete Vilar companheira de todas as horas, pela paciência e preocupação que teve a cada viagem minha à Universidade.

À Arimateia Farias, paixão e amor de minha vida. Meu porto seguro que me incentivou, me acompanhou e me apoiou desde o primeiro momento do processo seletivo até a conclusão desse trabalho.

À Andreza e Arian, meus filhos amados, razão de minha vida, que com muita compreensão e paciência souberam administrar a minha ausência.

A meus irmãos Ana Letícia Vilar, Abrãao Vilar, Zoroastro Vilar, pela incentivo. Em especial à Angélica Vilar, minha primeira leitora e mediadora nesta complexa interação com o computador. Sempre com paciência e disposição para revisar meus textos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, sobretudo àqueles com quem tive o privilégio e o prazer de dividir o espaço de sala de aula na qualidade de aluno. Registro minha gratidão pelo conhecimento compartilhado e, mais particularmente, pelas contribuições valiosas dadas a minha pesquisa.

À Jocilene Pereira, Raquel Monteiro, Danielly Inô, José França, Hugo Henrique e Rafael Melo, colegas de curso com quem dividi informações, leituras, conversas descontraídas, dúvidas, anseios, expectativas, alegrias e tristezas... Enfim! Só posso dizer que o saldo é muito positivo!

À Soraya Brandão e Glória Maria Leitão amigas de todas as horas, pessoas muito especiais, iluminadas, com as quais sempre pude contar. Amigas que conheci durante o curso e com quem aprendi muito nas nossas conversas sobre Linguística e outras coisas mais, durante nossas viagens à Universidade.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, de modo muito particular a Ronil e Valberto, pela presteza, atenção e gentileza com que sempre nos atenderam.

Aos amigos que acompanharam o meu trabalho, alguns de perto, outros de longe, mas todos desejosos de ver meu sucesso. Para não correr o risco de esquecer algum, prefiro não citar nomes. A todos meu muito obrigada!

A todos os familiares, pelo apoio.

A todos os que colaboraram, de uma forma ou de outra, no palco ou nos bastidores, para a concretização deste projeto de vida.

RESUMO

O tema leitura, apesar de frequentemente estar presente nas discussões e pesquisas no meio acadêmico, apresenta-se ainda como um relevante objeto de investigação. A importância dessas investigações aumenta à medida que crescem as inquietações sobre a grande quantidade de alunos que não conseguem fazer uso efetivo da leitura, ou não se alfabetizam ao término da primeira fase do ensino fundamental, conforme revelam os índices oficiais, a exemplo dos divulgados pelo IDEB. Esta pesquisa, somando-se a essa problemática, pretende, como objetivo geral, contribuir para uma reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento, e como objetivos específicos: a) analisar o que o professor diz sobre a leitura e o que ele consegue colocar em prática na sala de aula; b) analisar os recursos/matérias didáticos que os professores utilizam para promover a aquisição da leitura; c) analisar os métodos de leitura adotados por duas professoras e sua repercussão no processo ensino e aprendizagem da leitura na alfabetização. Para tanto, baseamo-nos em estudos como os de Bakhtin (1986/2002/2010), Vygotsky (1991), Certeau (1994), Geraldi (1996/2003/2011), Sousa (2002/2009), Soares (2001/2004/2012), Kleiman (2000/2001/2002/2006/2009), entre outros. Partimos da hipótese de que o fato das crianças chegarem ao 5º ano sem conseguir um bom desempenho tanto em leitura quanto em escrita é resultado de um processo de alfabetização em que elas não estão sendo realmente inseridas num universo em que a leitura e a escrita sejam significativas, e que os professores continuam ainda com uma prática que não condiz com seu discurso. O *corpus* dessa pesquisa foi composto a partir da aplicação de questionários estruturados com duas professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal na cidade de Taperoá- PB e a partir de gravação em áudio de uma sequência de aulas referentes ao ensino de leitura, nas respectivas turmas das professoras entrevistadas. Nas gravações das aulas, analisamos a prática dessas professoras, sua concepção de língua e de leitura, bem como os métodos, os recursos que as professoras realmente utilizam em sala, contrapondo com o que elas revelaram no questionário. Verificamos que, quando falam sobre a leitura, essas professoras revelam uma concepção de leitura que contempla necessariamente o papel do sujeito leitor, assumem o trabalho com a leitura como uma capacidade de compreensão, visando o desenvolvimento de cidadãos letrados. Contudo, em vários momentos, essa concepção de leitura não encontra ressonância na sua prática. Percebemos que a prática de uma das professoras, que denominamos de “PA”, embora, em vários momentos tenha sido significativa, baseada numa concepção de língua que realmente contempla o sujeito leitor, predominou a concepção de leitura como decodificação do texto escrito. Na prática da outra professora, denominada PB, isso foi menos recorrente. De maneira geral, podemos concluir que ambas as professoras conseguem colocar em prática algumas atividades que dizem realizar, em outros momentos, elas não conseguem desenvolver uma prática pedagógica da forma que dizem realizar. Concluímos também que as atividades de leitura trabalhadas nas salas de aula observadas no geral são satisfatórias, pois, mesmo que não seja em sua totalidade, na maioria dos momentos destinados à leitura há uma preocupação em conduzir o aluno à compreensão, a ser sujeito construtor de conhecimentos.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, leitura, prática pedagógica.

ABSTRACT

Although reading has often been present in discussions and research in academia, it still is a relevant object under investigation. The importance of these investigations increases as worries grow about the large number of students who cannot make effective use of reading, or who remain illiterate at the end of the first stage of primary education, as it is revealed by official rates, like those reported by IDEB. This research, adding to this problem, aims to contribute to a reflection on the alphabetization and literacy, and as specific objectives: a) analyze what teachers say about reading and what they can put into practice in class; b) analyze teaching resources/materials used to promote reading acquisition; c) analyze the reading methods adopted by two teachers and its impact on the teaching and learning process of reading in literacy process. Therefore, we rely on studies such as Bakhtin (1986/2002/2010), Vygotsky (1991), Certeau (1994), Geraldi (1996/2003/2011), Sousa (2002/2009), Soares (2001/2004/2012), Kleiman (2000/2001/2002/2006/2009), among others. It was assumed that children who reach the 5th grade without getting a good performance both in reading and in writing is the result of a process of literacy in which they are not actually being inserted in a universe where reading and writing are significant and that teachers remain with a practice that is not consistent with their discourse. The corpus of this research is composed from structured questionnaires answered by two literacy teachers from municipal public schools from Taperoá – PB and from audio recording of a sequence of classes of reading teaching in their respective classes. In lessons recordings, we analyze the practice of those teachers, their conception of language and reading, as well as methods and resources those teachers actually use in class, in contrast with what they have revealed at the questionnaire. It was verified that when those teachers have mentioned reading they revealed a reading conception that includes necessarily the role of the subject-reader, assuming the reading work as comprehension ability in order to develop literate citizens. However, at several moments that reading conception does not find resonance in their practice. It was noticed that the practice of one of the teachers, which it is called "PA" here, although at various times has been significant, based on a conception of language that really includes the subject reader, it was predominant the conception of reading as decoding written text only. This reading conception was less recurrent in the practice of another teacher, called "PB" here. In general, it was concluded that both teachers can put into practice some activities they say they carry on, at other times, they fail to develop a teaching practice how they claim. It was also concluded that the reading activities carried out at the observed classes were, in general, satisfactory; therefore, if they are not entirely, most of the time for reading, there is a concern to lead the students to understanding, to being subject knowledge builder.

Keywords: alphabetization and literacy, reading, pedagogical practice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
SUMÁRIO	vii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
LEGENDAS	xi
INTRODUÇÃO	12
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
1.1. A INSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	18
1.2.1. Procedimentos de análise.....	19
1.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
1.3.1. A professora “PA”.....	20
1.3.2. A professora “PB”.....	21
2. INTERAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA	22
2.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL.....	22
2.1.1. Discurso, enunciado e dialogismo.....	26
2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	31
2.2.1. Alfabetização e letramento: processos em interação.....	40
2.2.2. Alfabetizar letrando: desafios para uma prática pedagógica.....	47
3. O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE AS AULAS DE LEITURA	51
4. A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA	68
4.1. A PRÁTICA NA AULA DE LEITURA DA PROFESSORA “PA”.....	68
4.2. A PRÁTICA NA SALA DE AULA DA PROFESSORA “PB”.....	105

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	149
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIOS.....	150
ANEXOS.....	165
ANEXO A – ATIVIDADES.....	165
ANEXO B - TRNSCRIÇÃO DAS AULAS.....	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Atividades exploradas nos recortes referentes às aulas da professora PA.....99

Quadro 2- Atividades exploradas nos recortes referentes às aulas da professora PB.....131

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- Atividade mimeografada.....	85
FIGURA 2- Estudo da letra “Z”	90
FIGURA 3- Lista de palavras e construção de receita.....	94
FIGURA 4- Trava língua.....	105
FIGURA 5- Estudo da família silábica da letra “R”	109
FIGURA 6- Escrita de palavras com a letra “R”	113
FIGURA 7A- História em quadrinhos.....	118
FIGURA 7B- História em quadrinhos.....	119
FIGURA 8- Cópia do texto: Rita e o Rato.....	127
FIGURA 9- Texto: A fada Sofia.....	129

LEGENDAS

(Utilizadas nas transcrições das aulas)

- P (professor)
- A (aluno)
- Axx (fala simultânea de diferentes alunos)
- P/Axx (fala simultânea de professor e diferentes alunos)
- P/A (fala simultânea de professor e aluno)
- L1, L2, L3... (numeração correspondente às linhas do recorte para facilitar a referência, durante a análise. Por exemplo: L8P deve ser lido: linha oito, fala do professor; L10A, linha 10, fala do aluno)
- (+) (pausa breve)
- (++) (pausa longa)
- :: (alongamento de vogal)
- (...) (trecho não transcrito)
- [...] (supressão de trecho da aula)
- (()) (comentário do analista)
- [(fala sobreposta)
- / (parada abrupta e/ ou hesitação)
- hífen (silabação da palavra)
- ... (pausas que o professor e alunos fazem para serem preenchidas por um ou outro, uma espécie de lacuna)

Sousa (2002)

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e sua prática no cotidiano têm sido um tema em evidência nas discussões e pesquisas no meio acadêmico, especialmente numa tentativa de encontrar respostas para a problemática da grande quantidade de alunos que não conseguem fazer uso efetivo da leitura ou não se alfabetizam ao término da primeira fase do ensino fundamental.

De acordo com dados de pesquisas divulgados pelos órgãos oficiais, o ensino de leitura precisa ser revisto. Observando os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2012) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2012), podemos verificar que a capacidade e o desempenho de leitura dos brasileiros estão aquém do esperado.

Os resultados divulgados em 2012 foram os seguintes: no nível do 1º ao 5º ano, a média atingida foi de 5,0 devendo chegar em 6,0 em 2021. O nível do 6º ao 9º ano obteve média 4,1, e se espera que chegue em 2021 com 5,5. Já o Ensino Médio apresenta média de 3,7, com meta para alcançar em 2021 de 5,2. De uma forma geral, a meta do MEC é que o IDEB do Brasil, como um todo, passe de 3,8 (na primeira fase do ensino fundamental), 3,5 (na segunda fase do ensino fundamental), e de 3,4 (no ensino médio) que é o índice registrado em 2005, para 6,0, 5,5, e 5,2 respectivamente em 2021, (IDEB, 2012).

A leitura em nosso país é uma questão que merece maior atenção e deve ser mais bem trabalhada pelos órgãos responsáveis, sejam governamentais ou não, pois aprender a ler é aumentar as possibilidades de interação social, a capacidade de compreender, analisar e criticar o mundo.

Cabe à escola ensinar o aluno a ler e a escrever, de acordo com os dados expostos pelo IDEB isso não está acontecendo, a escola não está cumprindo seu papel de promotora da leitura e escrita. Para que ocorram mudanças relacionadas ao ensino de leitura em sala de aula, é preciso que haja uma ação conjunta de todos os envolvidos no processo educacional, desde a família, através da sua presença ativa na vida escolar do aluno, a própria Secretaria de Educação, enquanto instituição que coordena o processo de ensino aprendizagem, e, principalmente, o professor, por ser o responsável direto pelo processo educacional em sala de aula. Essa questão será aprofundada no capítulo 2, que trata sobre o processo de alfabetização e letramento.

Em relação à prática escolar, torna-se necessária uma observação mais crítica sobre a relação estabelecida entre alfabetização e letramento. É de fundamental importância um trabalho com a alfabetização situado na perspectiva do letramento, tendo como foco a prática

pedagógica alfabetizadora enquanto instância que pode estimular a utilização da leitura e da escrita, considerando seus diferentes usos e funções na sociedade.

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos mostram a necessidade da contemplação dos dois processos na prática pedagógica alfabetizadora, de forma que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola abranja uma proposta de “alfabetizar letrando”.

Dentre as várias questões a serem discutidas sobre o ensino de leitura, principalmente nas séries iniciais, destacaremos algumas que têm nos inquietado: Como os professores estão realizando as aulas de leitura? Que tipo de metodologia os professores alfabetizadores priorizam? O professor incentiva o aluno a ler? Como ocorre o ato de ler ou a construção do sentido da leitura na sala de aula? O método e os recursos utilizados em sala de aula interferem no processo de alfabetização e letramento? O professor consegue colocar em prática o que ele diz?

Essas questões nos levaram à formulação e à delimitação de nosso objeto de estudo nessa pesquisa, qual seja, o discurso do professor alfabetizador sobre a leitura e sua prática em sala de aula, buscando, com isso, estabelecer uma ligação entre a prática do professor e o processo de construção da leitura pelos alunos. Dessa forma, acreditando que a atividade de leitura em sala de aula nos possibilita vários pontos de investigação e buscando responder às questões aqui propostas, realizamos gravação de aulas e entrevistas com duas professoras alfabetizadoras, visando investigar a concepção de leitura que o professor demonstra ter e que repassa para seus alunos.

Para realização dessa pesquisa, partimos da hipótese de que, apesar de, nas últimas décadas, terem sido discutidas mudanças no processo de alfabetização, sugestões de outras metodologias de ensino e de aprendizagem da leitura serem enfatizadas, seja por documentos oficiais, como os PCN, seja por pesquisas, o método de ensino ainda continua sendo responsável por vários dos problemas encontrados no processo de alfabetização. Em outras palavras, acreditamos que o fato das crianças chegarem ao 5º ano sem conseguir um bom desempenho, tanto em leitura quanto em escrita, é resultado de um processo de alfabetização e letramento em que elas não estão sendo realmente inseridas num universo em que a leitura e a escrita sejam significativas, e que os professores continuam ainda com uma prática que não condiz com seu discurso.

A reflexão acerca dessa hipótese nos levou a definir os objetivos desta pesquisa. Assim temos como objetivo geral: contribuir para uma reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento. E, como objetivos específicos: a) analisar o que o professor diz sobre a leitura e o

que ele consegue colocar em prática na sala de aula; b) analisar os recursos/materiais didáticos que os professores utilizam para promover a aquisição da leitura; c) analisar os métodos de leitura adotados por essas duas professoras e sua repercussão no processo ensino e aprendizagem da leitura na alfabetização.

A preocupação em investigar a temática em questão surgiu das minhas inquietações enquanto professora dos anos iniciais da Educação Básica e da necessidade de se entender os motivos que levam grande parte das crianças a concluírem o ensino fundamental sem ter o domínio da leitura e da escrita, conforme dados apresentados pelo IDEB, já que são funções básicas a serem desempenhadas após essa fase escolar.

O interesse em trabalhar com professores da Educação Básica em turmas de alfabetização (o professor alfabetizador) decorre de minha experiência enquanto professora há 19 anos em turmas de Fundamental I da Educação Básica. Essa experiência tem demonstrado a dificuldade em se trabalhar com a leitura, em promover o básico, que é levar os alunos a aprenderem a ler, escrever, e desenvolver o gosto pela leitura. O que estamos fazendo de errado que só estamos conseguindo, no máximo, fazer com que os alunos aprendam a decodificar símbolos sem conseguir interpretar o que leem?

De acordo com Freire (2010), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. O ato de ler deve se consolidar como uma atividade, voltada para compreensão e participação efetiva do sujeito leitor, pois, ao ler, o leitor deverá reconstituir o sentido do texto através de seu conhecimento de mundo, de suas vivências, de suas leituras prévias. Nesse sentido, essa pesquisa se torna relevante, visto que almeja analisar o professor e sua prática relacionada à leitura em sala de aula, considerando a importância do papel do professor na promoção do conhecimento.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva qualitativa, pois não procura medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo (GODOY, 1995).

Como sujeitos da pesquisa, temos duas professoras alfabetizadoras de duas turmas de 1º ano da zona urbana da rede municipal de ensino da cidade de Taperoá-PB¹, cujas aulas foram gravadas. Essas professoras também responderam a questionários. Os alunos das referidas turmas estão numa faixa etária de 6 a 8 anos.

Assim, o *corpus* dessa pesquisa foi composto a partir de dois conjuntos de dados diferentes. O primeiro tipo de dados é formado através da aplicação de questionários estruturados com as professoras, investigando métodos, tipos de leituras e recursos utilizados em sala e aula. O segundo tipo é formado a partir de gravação em áudio de uma sequência de aulas, envolvendo situações referentes ao ensino de leitura. Foram priorizados para gravação momentos da aula relacionados à leitura, durante o tempo estipulado pelo professor para trabalhar o assunto estudado.

A partir dos questionários e da gravação de aulas, foi possível verificar e analisar os métodos de leitura adotados no processo ensino e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização; os recursos/materiais didáticos utilizados para promover a aquisição da leitura; as dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização e letramento; bem como o que o professor diz e a sua prática em sala de aula. Fica clara, desde já, a importância que é atribuída à pesquisa de campo, que nos traz sempre possibilidade de desfazer imagens que já temos formadas sobre a realidade, desde que estejamos abertos a ver e ouvir os dados que nos chegam através dela.

Os dados obtidos foram analisados de acordo com a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana, baseados no processo de interação verbal entre discursos e sujeitos. Nessa perspectiva, Sousa (2002, p.67) diz que “[...] todo discurso é sempre construído por outros discursos, que já falaram sobre o mesmo objeto, com os quais mantém uma relação de aceitação ou de discordância”. Também nos ancoramos em estudos de Geraldi (1996; 2003; 2011), Sousa (2002; 2007; 2008), que apresentam discussões voltadas para questões de leitura como prática social. Na perspectiva do letramento, utilizamos Soares (2004; 2010; 2012) e Kleiman (2001; 2009). Também nos baseamos na teoria de Vygotsky (1991), que destaca a importância da interação para o processo de aprendizagem e enfatiza também a necessidade de os aprendizes encontrarem sentido nesse processo para poder saber fazer uso tanto da leitura quanto da escrita, e nos PCN (2001).

¹ O município de Taperoá dista 216 km da capital da Paraíba (João Pessoa), tem uma área territorial de 662, 904 Km² e uma população de 14.936 habitantes, conforme o último censo demográfico realizado o ano de 2010 (IBGE, 2010).

Esse trabalho apresenta quatro capítulos: no primeiro capítulo, tratamos da metodologia da pesquisa, momento em que descrevemos o corpus em estudo e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos sobre a interação e o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, enfocando a concepção de linguagem, de interação e de discurso na perspectiva bakhtiniana, já que analisaremos o discurso e a prática docente do alfabetizador, e por considerar que a concepção de língua influencia na prática de ensino. Ainda nesse capítulo, explicitamos sobre o Letramento e as várias conceituações que a ele se relacionam e nele se entrelaçam, sobretudo o processo de alfabetizar letrando. Destacamos também as contribuições da noção de letramento para o ensino aprendizagem como um todo e a importância dos PCN no processo de ensino-aprendizagem de língua materna no que se refere aos letramentos.

O terceiro capítulo destina-se à análise do discurso do professor sobre as aulas de leitura, a partir dos questionários aplicados às duas professoras.

O quarto capítulo aborda, especificamente, a análise e a interpretação dos dados, no que se refere à prática do professor na sala de aula, momento em que fazemos um contraponto do discurso do professor sobre a prática em sala de aula – a partir dos dados obtidos através dos questionários – com o que ele coloca em prática – a partir da análise das gravações das aulas.

Por fim, apresentamos a conclusão do nosso trabalho.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. A INSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados em duas escolas da rede municipal de ensino, na cidade de Taperoá-PB. A escolha por esses estabelecimentos de ensino deve-se ao fato de serem escolas que concentram um considerável número de alunos em processo de alfabetização na cidade, e também porque as professoras aceitaram abertamente a realização da pesquisa, contribuindo, assim, para uma coleta de dados sem maiores empecilhos.

A instituição “A” onde a professora “PA” leciona dispõe de turmas que vão desde os primeiros níveis da Educação Infantil (turmas de maternal) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma das escolas municipais mais conceituadas do município, e, por isso, bastante procurada pelos pais dos alunos. Concentra uma boa quantidade de matrículas, em geral, de alunos da classe baixa.

Já a instituição “B”, local em que a professora “PB” leciona, dispõe de turmas desde os primeiros níveis da Educação Infantil (turmas de maternal) até o 9º ano do Ensino Fundamental. O número de alunos do Ensino Fundamental I é bem menor que o da instituição “A”. A escola funciona em um prédio improvisado, uma casa readaptada para funcionar a escola. A instituição “B” teve que ceder seu espaço físico para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), especificamente para Universidade Federal Virtual (UFPB Virtual), daí a justificativa de sua transferência para um prédio adaptado. Trata-se de uma escola localizada em um bairro bem carente da cidade. Em sua maioria, os alunos matriculados na referida instituição também fazem parte da classe baixa.

Em ambas as instituições, as disciplinas do Ensino Fundamental encontram-se concentradas e trabalhadas por um único professor em cada série, caracterizando o que se chama de professor polivalente. As gravações ocorreram especificamente nas aulas direcionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de alfabetização.

As duas escolas contam com supervisor escolar, assistente social e psicólogo educacional. Os professores se reúnem semanalmente em horário oposto ao seu expediente em aulas departamentais, visando uma maior organização e planejamento das aulas ministradas, e também contam com minicursos de aperfeiçoamento, pelo menos uma vez durante no ano letivo. As instituições também procuram promover a integração entre família e escola, através de reuniões com pais a cada bimestre.

O município em que a pesquisa foi feita dispõe de quatro escolas municipais na zona urbana das quais duas fizeram parte da composição do *corpus*, já que cada professora participante da pesquisa trabalha em uma escola diferente. Isso foi feito justamente para termos uma ideia geral da realidade em diferentes contextos.

1.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os dados foram obtidos de duas maneiras. A primeira foi através da aplicação de questionários estruturados (ver apêndice A), contendo indagações sobre métodos, tipos de leituras e recursos utilizados pelos professores em sala e aula. A maioria das questões propostas nos questionários eram questões fechadas para que as professoras pudessem marcar suas respostas dentre as opções oferecidas. A opção por questões de marcar decorreu de conversa com as professoras que, em princípio, estavam relutantes para responder os questionários, mas demonstraram maior disponibilidade quando foram informadas que a maioria das questões era apenas de marcar. Sabemos que a aplicação de questionários com perguntas fechadas pode apresentar limitações, mas foi uma forma que encontramos para ter acesso às informações necessárias.

Os questionários foram compostos por trinta e duas perguntas e entregues às professoras para serem respondidos com calma, e só depois foram devolvidos à pesquisadora. As professoras demoraram cerca de uma semana para devolver.

Além dos questionários, solicitamos das professoras permissão para assistirmos e gravarmos em áudio algumas aulas direcionadas à leitura para que pudéssemos ter uma visão mais próxima da prática pedagógica e fazer um paralelo sobre o que elas dizem e o que conseguem desenvolver na prática. A partir desses dados, objetivamos especificamente analisar os métodos de leitura, bem como os recursos utilizados pelas professoras e sua interferência no processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, estaremos respondendo às questões propostas na nossa pesquisa.

O total de aulas e o tempo de gravação foram determinados por cada professor pesquisado. O critério utilizado foi justamente o tempo que cada um gastaria para trabalhar a unidade estudada. Esse tempo nem mesmo o professor sabia, pois dependia do desenrolar da aula, ou seja, do desempenho da turma, do seu nível de aprendizagem.

De acordo com o tempo gasto pelas professoras para trabalhar o assunto estudado as gravações ficaram distribuídas da seguinte forma:

As gravações da Professora “A” duraram quatro aulas, e o tempo gasto ficou distribuído da seguinte forma:

1º AULA: 1 hora e 5 minutos

2º AULA: 1 hora e 25 minutos

3º AULA: 1 hora e 14 minutos

4º AULA: 52 minutos

Já as gravações da Professora “B” duraram três aulas, e o tempo gasto em cada aula foi o seguinte:

1º AULA: 1 hora e 1 minuto

2º AULA: 31 minutos

3º AULA: 52 minutos

Chamamos a atenção aqui para o número de alunos em cada turma, fato que pode influenciar no tempo gasto por cada professor para o desenvolvimento das aulas. A Professora “PA” tinha uma turma composta por 24 alunos, sendo que dois deles eram alunos especiais; a Professora “PB” tinha sua turma composta por 12 alunos, e nenhum aluno especial.

De forma geral, os alunos se mostraram receptivos à nossa presença. No início, o gravador chamou um pouco a atenção deles, mas, com a continuidade das gravações, o instrumento se tornou familiar, e o pesquisador também passou a fazer parte da turma.

1.2.1. Procedimentos de análise

Organizamos a análise em dois capítulos. No primeiro, abordamos as questões relacionadas ao primeiro conjunto de dados obtidos através dos questionários e, no segundo, aquelas relacionadas às gravações feitas das aulas.

Em relação aos questionários, analisamos a concepção de língua e de leitura subjacente ao discurso do professor, os métodos e recursos que ele diz utilizar em sala.

Nas gravações das aulas, analisamos a prática do professor, sua concepção de língua e de leitura evidenciada na prática. Ao mesmo tempo, também analisamos os métodos, os recursos que os professores realmente utilizam em sala. Isso implica dizer que analisamos tanto o discurso das professoras sobre as atividades que dizem desenvolver com os alunos quanto a prática observada nas aulas gravadas. No momento da análise das aulas gravadas, iremos, muitas vezes, associá-las às respostas colhidas através dos questionários, atentando para as convergências e possíveis divergências entre o que foi informado e o que acontece na prática. Nesse sentido, verificaremos se acontece um alinhamento entre discurso e prática.

Para facilitar a análise, utilizamos a letra “P” para indicar *professor*, seguida das letras “A” e “B”, significando, respectivamente, as duas professoras sujeitos da pesquisa.

Conforme já mencionado, delimitamos nossa atenção para as aulas de leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização), tendo em vista ser uma série que, a nosso ver, servirá de base para a formação de futuros e bons leitores. Acreditamos ser o 1º ano uma série em que os alunos vão tomar gosto ou aversão pela leitura, e a forma como se deve trabalhar vai influenciar na determinação desse gosto ou aversão. Não que nas séries seguintes isso não possa acontecer, mas já que o 1º ano é uma série diretamente relacionada à aquisição da leitura, tem-se cobrado do professor uma postura que favoreça um bom desempenho para a formação de leitores.

1.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA

1.3.1. A professora PA

É formada em Pedagogia pela UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialista em Psicopedagogia pela FIP- Faculdade integradas de Patos, com experiência em sala de aula de aproximadamente 10 anos. Trabalha na instituição “A” como professora do quadro efetivo do município no turno da tarde. À época da coleta de dados, havia já cerca de dois anos que fazia parte do corpo docente da escola, na qual teve a oportunidade de lecionar em turmas de alfabetização pela segunda vez.

Paralelamente ao seu trabalho na escola, leciona pela manhã em uma escola particular da cidade, na qual é professora de português de turmas que vai desde o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante os encontros para a coleta dos dados, foi possível observar um encantamento por parte da professora A, pelo ensino da leitura e pela sua profissão. Também foi possível verificar, durante as gravações, um relacionamento amigável e bastante positivo entre professora e alunos, o que sem dúvida favorece o processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2. A professora PB

Atualmente, cursa o 7º período de Pedagogia na Universidade Virtual (UFPB). Paralelamente a sua graduação, também faz especialização em Supervisão e Orientação Escolar pela FIP- Faculdade Integradas de Patos².

É professora efetiva do município há dois anos, lecionando na mesma escola no turno da manhã e em turmas de alfabetização desde sua convocação até o momento atual. Ela traz também experiências de outras escolas em que lecionava antes de fazer parte do quadro de professores do município e afirma, em uma das respostas assinaladas no questionário, que mantém um relacionamento: *amigável* com seus alunos.

² De acordo com PB, essa conciliação é possível e aceita pela Instituição que oferece a especialização, pelo fato de a aluna concluir em primeiro momento o curso de graduação.

2. INTERAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

2.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Baseados em Bakhtin/Volochínov (1986), entendemos que o homem é um indivíduo que se constrói a partir das interações e da relação dialógica e que a comunicação é muito mais que uma mera transmissão de informações. É através da linguagem que as pessoas interagem umas com as outras, construindo seus conhecimentos. A linguagem se torna, assim, interação social.

Essa perspectiva de linguagem permite-nos afirmar que, por trás da prática de cada professor, existem teorias, concepções que a fundamentam. Cada atividade desenvolvida em sala de aula será baseada em uma concepção, seja a tradicional, em que a língua é vista como um sistema, seja a interacional, em que língua é uma forma de interação. Na visão tradicional, o professor, consciente ou inconscientemente, trata a língua como um produto acabado, pronto, não sujeito a mudanças e, provavelmente, suas aulas são baseadas apenas no ensino de regras gramaticais, em que a leitura e a escrita não assumem grande importância. Nesse sentido, temos uma prática baseada numa concepção abstrata de língua, como se, na consciência do falante, a língua existisse como um conjunto de normas fixas, sem levar em conta o processo histórico e social.

Nessa concepção, a língua não receberia influência do meio social, requerendo do indivíduo apenas uma compreensão passiva do mundo, da palavra, do meio em que está inserido. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1986, p.108), “a língua, como sistema de formas que remete a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino”. Ainda de acordo com Bakhtin/Volochínov (1986, p.99), “uma língua morta é uma língua voltada para uma enunciação isolada-fechada-monóloga, que não se relaciona com seu contexto linguístico”.

Ao contrário dessa perspectiva, Bakhtin/Volochínov (1986, p.90) afirma que “[...] a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta”, como resultado de interações sociais. Certamente, a construção do conhecimento não acontece fora de um contexto social, considerando que o sujeito é um ser social e a linguagem se constitui socialmente.

Para Bakhtin/Volochínov (1986, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem

no psiquismo individual dos falantes”. O autor reconhece a língua como um fenômeno social através da qual o homem pode dar sentido ao mundo e à sociedade, e não como um produto acabado. Ainda de acordo com Bakhtin/ Volochínov (1986, p.108):

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Nessa perspectiva, a língua é analisada a partir do contexto histórico e social em que está inserida, é considerada como “[...] produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1986, p. 79). Ou seja, os indivíduos não recebem a língua pronta, mas, ao mesmo tempo, estão submetidos a normas. Embora haja um processo de criação e de criatividade no exercício da língua, essa criatividade é limitada pelo próprio sistema enquanto uma atividade normativa, ou seja, cada indivíduo não pode trabalhar livremente sobre a língua.

Relacionando-a ao ensino e à aprendizagem, essa concepção nos leva a refletir acerca da necessidade de levar o aluno a saber fazer uso da língua, a ler ou ouvir algo e compreender o que o que está lendo ou ouvindo. Mais uma vez, recorremos a Bakhtin/Volochínov (1986, p.93), para quem

O processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos distintos. O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso ou imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) .

Levando essa discussão para a questão do ensino, isso significa que o professor deve trabalhar com a palavra de forma que ela seja compreendida e não simplesmente identificada. É um processo de compreensão que envolve, portanto, uma atitude responsiva (usando o termo Bakhtiniano). Essa atitude responsiva se dá a partir do momento em que o indivíduo ao ler compreende o que está lendo, não importa se é explicitado para o outro ou não, essa não é a questão. Atitude responsiva, portanto, é a atitude que modifica o sujeito sem que ele necessariamente mostre para o outro, “[...] a posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir

da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271), dessa forma toda compreensão do enunciado, da fala viva é de atitude responsiva. É através da palavra que nos comunicamos com os outros, que aprendemos, que conhecemos as coisas.

Para Bakhtin/Volochínov (1986, p. 113),

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

Podemos dizer que na enunciação está presente o conteúdo ideológico, resultado da vivência social de cada indivíduo. É o pilar da construção do conhecimento. A enunciação é um “[...] puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986, p.121). Nesse sentido, a forma adequada de expressão é determinada pelos participantes e pelo momento da fala.

Com base em Bakhtin, não é o que está no interior que organiza o exterior, não é o que está na atividade mental que organiza a expressão, mas sim o contrário. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1986, p.121). É na convivência com outras pessoas que se desenvolve a capacidade linguística, a capacidade de se comunicar em certas situações, procurando adequar-se a cada uma. A partir do momento que vamos adquirindo experiências de vida, iremos adquirindo também novos conhecimentos e habilidades para o uso da língua em variadas situações e, conseqüentemente, nos constituindo como cidadãos.

Entendemos ser importante e essencial se trabalhar numa perspectiva de interação na aula de leitura, durante o processo de leitura e compreensão de texto, buscando a construção do sentido do texto em que a palavra venha carregada de sentido, e não vazia. Para Bakhtin/Volochínov (1986, p. 95),

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de

um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Assim, a língua não é apenas a expressão de sons, a representação do pensamento através das palavras. Ela traz significados indispensáveis para comunicação. Cada um é responsável pelo que diz, e ao mesmo tempo toma outros dizeres como seus, a partir de falas já existentes. Essa apropriação, inconsciente ou não, torna-se necessária para compreensão do discurso. Bakhtin chama atenção para a inexistência de um discurso original, um discurso nunca dito. As falas sempre se baseiam a partir de outras falas, que serão bases para outros discursos.

É preciso observar que nessa concepção de língua como interação verbal o processo de interação não é só troca. Independentemente ou não de um indivíduo reagir/responder imediatamente ao que outro indivíduo fala, a interação ocorre, mesmo que não seja positiva ou da forma esperada. Entendemos por interação as ações praticadas por professor e alunos na sala de aula, assim, não existe a linguagem fora da relação eu/tu. Comungamos também com Geraldi (2003, p.5), quando diz que

[...] a língua é condição essencial na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar a linguagem o relevo que de fato tem: não se trata de confiar o ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.

Assim, acreditamos que nos constituímos enquanto cidadãos por meios das relações exteriores e que a escola, enquanto instituição que promove a aprendizagem, é responsável pelo desenvolvimento das habilidades de uso da língua. Acreditamos também que “[...] estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado” (BAKHTIN, 2002, p. 99).

Considerando que a forma de ensinar e o discurso do professor são influenciados pela concepção de língua adotada, pela compreensão dos objetivos que se propõem para o ensino da leitura, torna-se de fundamental importância apresentarmos alguns conceitos de Bakhtin (1986; 2002; 2010) para analisar o discurso do professor sobre leitura. É sobre conceitos da teoria da linguagem de Bakhtin, dentre os quais discurso, enunciado e dialogismo, que trataremos no tópico a seguir.

2.1.1. Discurso, enunciado e dialogismo

Buscando trazer elementos que fundamentem a nossa análise, discutiremos alguns pontos da teoria de Bakhtin (1986; 2002; 2010), a iniciar pelo conceito de discurso. Bakhtin (2010, p. 274) define discurso como

A palavra indefinida *riétch* (“fala, [discurso]”), que pode designar linguagem, processo de discurso, ou seja, o falar, um enunciado particular ou uma série indefinidamente longa de enunciados e um determinado gênero discursivo [...]

O discurso pode manifestar o que está sendo dito não apenas através do próprio objeto de discurso, mas também através do indivíduo que fala, através de sua maneira de falar, de se expressar, da entonação e até da escolha da ordem das palavras.

Nesse sentido, podem ser consideradas como discurso as diversas manifestações de linguagem e da comunicação verbal, realizadas através de gestos, de escritas ou da própria oralidade, a maneira como os significados são atribuídos pelos indivíduos durante um processo de comunicação.

Para o estudo do discurso, Bakhtin (2010) considera de fundamental importância o estudo da natureza dos gêneros discursivos e do enunciado. O autor define enunciado como unidade real da comunicação que permite “[...] compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua” (BAKHTIN, 2010, p. 269). O enunciado se efetiva, então, através de elementos verbais (orais ou escritos), bem como através de gestos e expressões. Assim, podemos dizer que o enunciado permite a realização da interação verbal entre dois ou mais sujeitos.

Não existe enunciado isolado, ele está sempre em ligação com outros enunciados, essa é a principal característica que o define como dialógico. Segundo Bakhtin (1986; 2002; 2010), o dialogismo pode ser compreendido como um princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mesmo que direcione a outros sentidos. É na interação com o outro que acontecem mudanças de pensamentos, a partir de diálogos já realizados.

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por

entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando-se com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Sendo assim, o enunciado está carregado de outros enunciados, de fios dialógicos já existentes e, por mais monológico que se apresente, é de certa forma uma resposta a um já dito sobre determinado assunto. É um fenômeno naturalmente normal próprio de todo o discurso. “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002, p. 88).

O discurso se origina no diálogo como sua “réplica viva”. Constrói-se através do discurso do outro, mas não se limita apenas a isso, não é somente no objeto que ele encontra o discurso de outrem. Todo discurso é direcionado em função de uma resposta futura, ou seja, ele recebe a influência do discurso da resposta antecipada. “Ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (BAKHTIN, 2002, p. 89). O discurso corrente é determinado então pelo futuro discurso-resposta.

Bakhtin (2010) diz que formulamos nosso discurso em forma de gênero de discurso. O autor afirma que “[...] quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Temos sempre a percepção do conjunto do discurso. Segundo Bakhtin, sem os gêneros do discurso e se tivéssemos de elaborá-los pela primeira vez no ato do discurso, a comunicação se tornaria muito difícil, talvez quase impossível.

A preocupação de Bakhtin (1986; 2010) não se direciona para o diálogo em si, mas com o que acontece nele, ou seja, com o que estabelece a forma e as significações do que é afirmado ou pronunciado. Assim, em sala de aula, devemos considerar como o professor desenvolve sua prática pedagógica. Devemos considerar, então, as ações realizadas pelo professor em aulas de leitura, como também as ações realizadas pelos alunos sob orientação do professor, pois certamente sua prática pedagógica irá exercer influência nos diálogos ocorridos durante a aula.

Considerando que o diálogo em sala de aula depende de quem o direciona, no caso, o professor, e que, na maioria das vezes, o tipo de diálogo e a frequência sofrem influência

desse interlocutor, podemos dizer que o estilo comunicativo do professor pode interferir no processo de aprendizagem, dificultando ou favorecendo a relação professor/aluno.

Sousa (2002) faz um apanhado sobre essa questão do discurso em sala de aula, tentando mostrar a existência da diversidade desse discurso, e que a heterogeneidade do discurso não é resultado de um assunto, mas de processos discursivos atualizados pelos sujeitos.

Sobre construção da relação entre os sujeitos (professor e aluno) e o apelo a normas de comportamento bastante visíveis na escola, Sousa (2002, p. 73) estabelece uma distinção entre discurso pedagógico (DP) e discurso de sala de aula (DSA). Ela destaca a presença no ambiente escolar de um discurso pedagógico definido como autoritário, “[...] que supõe um sujeito cognoscente, que controla tudo ao seu redor, principalmente a linguagem, e que ensina a quem nada sabe”, é um discurso monológico em que o professor fala e o aluno tem que escutar.

Sobre o discurso de sala de aula, Sousa (2002, p. 85; 86) diz que

[...] enquanto tendência histórica, o discurso de sala de aula tem se caracterizado como um discurso que, fazendo uso da fala autoritária, consolidada nas estratégias de um poder disciplinar, pretende ocultar as diferenças, normatizando o comportamento dos sujeitos e instruindo formas de apropriação do saber.

No discurso de sala de aula, essa heterogeneidade se revela mais claramente. O discurso autoritário é como se fosse um conceito dado *a priori*. É aquele que se espera e que se sabe sobre sala de aula. Esse é o discurso pedagógico. E o discurso de sala de aula seria a concretização, o acontecimento.

O discurso pedagógico é normalmente definido como autoritário, mas o discurso de sala de aula não necessariamente. Ele pode se revelar autoritário. O discurso autoritário seria aquilo que se diz sobre a sala de aula, e o discurso de sala de aula é o que se revela da própria sala de aula como acontecimento. Enquanto tendência histórica, o discurso de sala de aula tem se caracterizado assim, mas na prática não é.

Dessa forma, na escola já se encontram claramente definidos o papel que cabe a cada um desempenhar, seja o professor, seja o aluno.

Nessa perspectiva, temos, no contexto de sala de aula, o sujeito que transmite o conhecimento (o professor) e o sujeito que recebe esse conhecimento (o aluno), o sujeito que não sabe. É essa definição de lugares no ambiente escolar que frequentemente orienta a produção e circulação do discurso de sala de aula. Temos o professor

[...] que disciplina a fala, distribuindo-a, controla e avalia a aprendizagem; o aluno ouve, fala quando solicitado e obedece sempre; por outro lado, esse discurso se mantém e se sustenta na aceitação e no reconhecimento da autoridade da Escola e do professor (SOUSA, 2002, p. 87).

Esses procedimentos discursivos de falar, escutar e calar podem ser caracterizados como estratégias de controle do professor sobre o aluno, sobre a situação didática em sala de aula.

Com uma definição mais fechada sobre esses procedimentos, Sousa (2002, p.87) traz o conceito de discurso “pedagógico instituído” (discurso pedagógico), que é esse discurso de sala de aula “[...] que divide, que separa, que exclui, que premia, que pune, que obriga professores e alunos a falar e a calar, que é extremamente normatizado, regrado e, por isso mesmo, previsível”.

A palavra autoritária, ou seja, o discurso pedagógico autoritário nega totalmente uma perspectiva dialógica da linguagem, contribui para um isolamento de uma palavra em relação a outras palavras, insinuando a aceitação de uma concepção de linguagem como produto e homogenia.

Podemos dizer que o discurso de sala tem se caracterizado como um discurso que institui formas de apropriação do saber através da fala autoritária, de estratégias de disciplina, e que o discurso pedagógico instituído aponta para a imagem de um professor que detém o conhecimento, que não pode não saber.

No entanto, manifesta-se, no discurso de sala de aula, não apenas situações de dominação do professor sobre os alunos. Vêm à tona situações de resistências, seja quando um aluno se recusa a falar, ou a calar. “[...] O caráter normativo da Escola impõe limites ao exercício da linguagem, mas não nos esqueçamos de que os sujeitos constroem saídas” (SOUSA, 2002, p.88). Nada impede que ocorram mudanças nessa relação professor/aluno. Se ambos são submetidos às relações de limitação, isso não quer dizer que eles somente as reproduzam, e que as práticas discursivas de sala de aula sejam apenas reprodução de regras e normas impostas socialmente. Ao conceber o discurso de sala de aula (DSA) a partir de uma perspectiva de um discurso pedagógico (DP) puramente autoritário, deixa-se de lado a relação dos sujeitos entre si e sobre a linguagem e as várias formas de resistência dos indivíduos ao discurso da instituição (Escola).

Recorremos, mais uma vez, a Sousa (2002, p.98) quando ela diz que as “[...] condições de produção desse discurso apontam não apenas para suas regularidades – um sentido esperado, desejado, previsível – mas também para sua heterogeneidade, resultante da diversidade e da atividade dos sujeitos envolvidos no processo discursivo”. Assim, a produção

do discurso de sala de aula deve considerar a linguagem como algo não acabado que pode ser construído pelos sujeitos (professores e alunos).

Convém destacar que é necessário pensarmos nas condições em que o discurso se efetiva na sala de aula, pois o papel do professor é determinante, já que ele constrói, organiza e controla a situação escolar. Temos que considerar que:

A compreensão do discurso de sala de aula como um discurso essencialmente autoritário levaria a uma limitação do trabalho simbólico dos sujeitos da educação (sujeitos de linguagem) e a negação, ou no mínimo à redução do caráter múltiplo da linguagem e, portanto, da significação. (SOUSA, 2002, p. 96;97)

O discurso do professor está relacionado a condições de produção que envolvem necessariamente a recepção. Se não forem contemplados esses aspectos não serão contemplados uns dos pontos principais da teoria de Bakhtin, que são as especificidades das atividades humanas e a língua não como um sistema abstrato de formas normativas. Para Bakhtin (2002, p.100)

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. [...] todas as palavras e forma são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos).

A língua não mantém palavras e formas neutras, elas estão todo tempo carregadas de significações do outro, no entanto, em muitos momentos acontecem apropriações do discurso do outro, os indivíduos tornam palavras alheias em palavras suas, se apropriam do dizer do outro como se fosse seu e apagam o lugar do outro no seu dizer. “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (BAKHTIN, 2002, p.100).

O discurso do qual o indivíduo se apropria não é um discurso impessoal, neutro, ele está cheio de intenções do outro, é preciso torná-lo próprio, mas esse processo de apropriação do discurso, de submetê-lo às intenções próprias do falante é um processo difícil e complexo. Para Bakhtin (2002, p.100), “nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles”.

Acreditamos que a concepção de língua como interação social, bem como as noções de discurso, enunciado e dialogismo nos oferecem elementos que contribuem para a análise do nosso corpus, ou seja, fundamentam-nos para a compreensão do discurso das professoras e das situações de interação ocorridas em sala de aula.

Dessa forma, considerando a concepção de língua como interação, ressaltamos que a metodologia e a intervenção usada em sala de aula assume papel importante no processo de alfabetização e letramento. Por isso, no próximo item, traremos algumas discussões importantes relacionadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como ao processo de mediação e interação na alfabetização.

2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

O interacionismo social de Vygotsky (1991) explica o desenvolvimento do pensamento e da linguagem através da interação entre os indivíduos, destaca também que é na troca comunicativa entre as pessoas que o pensamento, a linguagem e a aprendizagem são desenvolvidos. A teoria de Vygotsky, também como a de Bakhtin, defende que o conhecimento se forma do exterior para o interior. Para os dois autores, o discurso é peça fundamental na constituição da atividade mental, e é através da relação com o outro que a criança vai adquirindo internamente as formas culturais de pensamento e ação. Nomeado de internalização por Vygotsky (1991), esse processo se origina a partir da atividade social para a atividade individual e é composto por várias transformações:

[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p.64).

Dessa forma, esse processo de internalização acontece através da interação entre indivíduos, tornando-se fundamental o papel do outro, principalmente do professor, que apresenta o assunto em estudo para que o aluno faça a apropriação do conhecimento e construa significados.

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky privilegiam o signo como fundamental na constituição da atividade mental, na interação do indivíduo com o ambiente. Observemos o que Vygotsky (1991, p.8) nos diz sobre o signo:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Para o autor, a intervenção na interação homem-ambiente acontece através do uso dos signos e dos instrumentos. Sendo que signo é tudo que se utiliza para representar algo que está ausente. Temos como signo: a palavra, os símbolos, os desenhos. E instrumento é tudo que se coloca entre o homem e o ambiente, transformando sua forma de agir.

Vygotsky (1991) diz que a criança ao nascer traz consigo apenas funções psicológicas primárias, básicas, como a atenção não voluntária e o reflexo. A partir da interação com a sociedade e sua inserção na cultura, essas funções se tornam mais maduras, como por exemplo, a consciência e o planejamento. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.8) afirma que “[...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”.

A concepção interacionista de Vygotsky trouxe grandes contribuições relacionadas à aprendizagem, dentre elas podemos citar o que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o autor, zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real (nível em que a criança age e pensa, ou seja, consegue resolver algum problema sem ajuda de outra pessoa) e o nível de desenvolvimento potencial (nível em que a criança para resolver algum problema necessita da ajuda de outra pessoa). É como se fosse o espaço entre o que a criança sabe e aquilo que ela pode aprender com a ajuda de alguém.

Para Vygotsky (1991), as atividades que a criança faz com ajuda de alguém podem ser realizadas em outros momentos sem essa ajuda, ou seja, acontece um progresso, já que o que antes era desenvolvido apenas com ajuda de alguém passa a ser realizado, posteriormente, sem essa ajuda. Essa mudança de um nível dependente para um nível independente é justamente o que o autor denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Mas como essa zona de desenvolvimento proximal a ZDP pode ajudar no processo de aprendizagem? Concordamos com o autor quando diz que é de grande importância para prática pedagógica, pois quando o professor identifica essa zona, torna-se mais fácil preparar atividades que possibilitem um maior avanço na aprendizagem. Melhor dizendo, o professor

poderá desenvolver atividades baseadas nas dificuldades e nas habilidades das crianças, podendo assim trabalhar privilegiando esses pontos em busca de um melhor nível de aprendizagem. Vygotsky (1991, p.96) diz que “[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças [...]”, essa situação se mostra como um indicativo de desenvolvimento mental.

A criança precisa de um acompanhamento nas atividades que são mais difíceis para ela realizar sozinha, precisa ser acompanhada pelo professor ou por outra pessoa mais apta, até mesmo um próprio colega, para que possa conseguir resolver problemas em cooperação. A partir da ajuda de alguém, ela vai passar, em momentos futuros, a realizar atividades sem auxílios. Assim, podemos dizer que, por meio da mediação, da apresentação de pistas, o professor articula sua intervenção pedagógica.

Vygotsky (1991) também destaca a importância da cultura, afirmando que as mudanças ocorridas em cada pessoa se originam da sociedade e da cultura em que estão inseridos. É no meio social que as crianças vão adquirindo significações.

A escrita, resultado da construção social e objeto cultural, ainda é, em muitas situações, trabalhada na escola simplesmente como uma técnica, não tendo nenhum sentido para aqueles que aprendem. Assim as crianças não compreendem o papel da língua escrita no desenvolvimento cultural delas mesmas. Vejamos nas palavras de Vygotsky(1991, p.119):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se [sic] obscurecendo a linguagem como tal.

Torna-se necessário o reconhecimento da função social da linguagem escrita. Ao se trabalhar a linguagem escrita apenas como uma técnica, nega-se sua função, a sua importância para o crescimento cultural.

Vygotsky (1991, p.133) destaca outra questão importante sobre o ensino da leitura e da escrita. Segundo o autor “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias para as crianças”. Se a leitura e a escrita forem realizadas sem desejo, sem fascinação, usadas apenas para cumprir uma tarefa, se tornarão entediantes e uma mera obrigação, uma atividade mecânica. É preciso fazê-las tomar gosto pela leitura e pela escrita, encontrar seu sentido. Ainda nas palavras do autor, “[...] é necessário que as letras se tornem

elementos da vida das crianças, [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1991, p.134). A linguagem escrita precisa assumir uma função na vida de cada pessoa, pois só assim ganhará sentido, e o desejo de ler e escrever certamente fará parte do seu cotidiano.

Quando direcionamos nosso olhar para o cotidiano escolar, especificamente falando do fracasso escolar no âmbito do ensino fundamental, a atenção recai para a questão da leitura e da escrita, da dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever, mostrada através dos índices de repetências nas séries iniciais.

O ensino e aprendizagem da leitura é um ponto diretamente ligado à formação do educando, pois, ao aprender a ler, serão abertas portas para a formação do indivíduo enquanto cidadão. É preciso vencer algumas concepções a respeito do ensino da leitura, principalmente a de que ler não é nada mais do que decodificar, transformar letras em sons, pois dessa forma o máximo que se consegue é desenvolver a capacidade de decifrar qualquer texto.

O próprio conceito de ensino/ensinar leva à compreensão de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos a alguém, cabendo ao professor a tarefa de repassar tais conhecimentos e ao aluno a obrigação de aprender o que está sendo transmitido. De acordo com o dicionário Aurélio, ensinar é “transmitir conhecimentos a; instruir; adestrar” (FERREIRA, 1989, p.270). Essa definição nos remete ao conceito tradicional de uma metodologia de ensino centrada no professor como detentor do conhecimento, em que ensinar é apenas instruir através de situações em sala de aula, com uma preocupação mais voltada para a quantidade de conteúdos e informações repassados do que com a formação do pensamento reflexivo. E aprender não passa de adquirir informações e memorizar o conteúdo transmitido pelo professor.

Contrariando esse conceito de que ensinar é instruir, adestrar, ou apenas transmitir conhecimentos, Geraldi (1996, p.70;71), discorrendo sobre os processos de aprender a ler e escrever, afirma:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com ele interagir (GERALDI, 1996, p.70;71).

Assim, temos que trabalhar a leitura não como uma prática de deciframento, mas como uma capacidade de compreensão. A escola é a instituição em que a leitura é apresentada de forma intencional, em que a intervenção pedagógica é um suporte privilegiado para promover o aprendizado. O ambiente escolar torna-se, então, um lugar interativo entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Todavia, nem sempre acontece como deveria acontecer, em geral, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura é tratado não como um objeto cultural, mas como uma mera técnica, dificultando, assim, a compreensão da língua escrita na sociedade. De acordo com Sousa (2007, p.89):

Do ponto de vista do ensino da leitura, tem-se quase sempre a reiteração de uma mesma técnica para a leitura de todo e qualquer texto, sustentada no pressuposto do sentido único. Essa perspectiva, evidentemente, não possibilita que sejam respeitadas as especificidades dos textos e dos leitores.

Para Sousa (2007), essa técnica revela-se uma definição dos mesmos objetivos, quais sejam, destacar elementos linguísticos relacionados a aspectos do conteúdo estudado, e que estão visivelmente representados no texto.

Sobre a leitura como uma prática social, os PCN (BRASIL, 2001, p.57) afirmam:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. [...] uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Dessa forma, somos levados a entender que o trabalho com a leitura na escola deve contemplar uma prática voltada para a diversidade de textos que desperte a vontade de ler. Considerando a leitura enquanto processo de interação na construção do sentido do texto, o professor deve estar atento para as capacidades do aluno na compreensão do texto, pois, através de metodologias que levem a uma participação ativa na leitura, o aluno poderá desenvolver sua potencialidade e habilidades nestas aulas.

Braga (2006), em sua dissertação “*O Discurso e a prática do professor alfabetizador*”, enfatiza a interação em sala de aula durante o processo de ensino e de aprendizagem da leitura como fundamental. Segundo a autora, temos que entender a alfabetização “[...] como um

processo pelo qual o educando aprende a decodificar, atribuindo sentido, fazendo uso das funções sociais da escrita” (BRAGA, 2006, p.110).

Com relação à leitura e o texto em sala de aula, Braga (2006, p.110) afirma que é necessário levantar dois pontos:

Primeiro, referimo-nos ao texto de qualidade, bem escrito e não é qualquer escrito, com frases soltas, sem conexões, sem sentido. O outro ponto a ser levantado diz respeito à necessidade de o professor reformular o seu conceito de linguagem, de texto, de ensino e de aprendizagem de alfabetização, para que haja uma mudança efetiva na sua prática pedagógica alfabetizadora, utilizando o texto de fato como um objeto de estudo que contribua para o uso efetivo da linguagem.

Nessa perspectiva, temos que considerar e levar para sala de aula textos reais, que se relacionem com o cotidiano do aluno, que possibilitem um despertar para a vontade de ler.

Diante de tantas transformações histórico-sócio-culturais, nas quais estamos inseridos e da qual fazemos parte, a concepção de que aprender a ler e escrever é apenas aprender a codificar e decodificar não mais se sustenta, pois não consegue dar conta de toda essa complexidade, desse contexto de evoluções, desse mundo globalizado. Surge, então, a necessidade de se trazer para o ensino uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o processo de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita, enquanto práticas sociais.

Temos que partir do princípio de que somos seres em construção, e que somos capazes de, no processo de aprendizagem, organizar nosso próprio conhecimento. Assim,

Não se trata de limitar a leitura ao que o texto mostra (na sua visibilidade material), mas de permitir/possibilitar que o leitor (professor e aluno) diga aquilo que vê, para além das (através das) cortinas opacas da linguagem, a partir de seu horizonte (para usar mais um termo bakhtiniano) de sujeito leitor. (SOUSA, 2002, p.175).

Torna-se necessário trabalhar com a leitura de uma maneira que se possa realmente ler o texto, fazer inferências, atribuir-lhe sentido. Na escola, uma verdadeira prática de leitura requer um trabalho voltado para uma variedade de textos e de objetivos de leitura. Há textos, nos quais lemos apenas as informações de que precisamos, outros dos quais podemos fazer uma leitura mais rápida, outros ainda que precisamos ler mais devagar, porque requerem maior compreensão, e aqueles também que podem ser lidos descontraidamente sem uma atenção maior (PCN, 2001). Uma prática frequente de leitura na escola deve ser direcionada

para diversas leituras, diversas interpretações, assim o ato de leitura se torna “[...] um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VYGOTSKY, 1991, p. 133;134), onde quem dita às regras é o professor.

Precisamos estar atentos para o processo de aquisição da leitura, pois disso depende o sucesso ou o fracasso do aluno leitor. É preciso ver a leitura como prática significativa, contudo é preciso também reconhecer que

[...] o leitor caminha entre o prazer e a obrigação, entre o gostar e o não gostar e que a obrigação, em geral, aproxima a leitura a uma atividade cansativa, entediante, mas necessária. As escolham pessoais, por sua vez, podem aproximar a leitura do prazer que também pode relacionar-se com o conhecimento, com a formação e com as necessidades dos sujeitos (SOUSA, 2008).

Não podemos deixar de lado a importância do papel do professor nesse processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Para quem ensina a ler, e tem por obrigação formar leitores, são necessárias condições que estimulem a leitura. Cabe ao professor desenvolver esse trabalho de forma adequada.

Conforme Silva (1995, p.18), o professor é “responsável pela preparação, adubagem e limpeza do terreno, pelo cuidado com a seleção de sementes e pelo combate às ervas daninhas e outras pragas que podem colocar em risco toda a safra de leitura e de leitores”. Diante dessa afirmativa de Silva (1995), torna-se necessário pensar sobre a identidade do professor na atualidade.

Segundo Geraldi (2003), na antiguidade, distante um século da modernidade, o professor era tido como um “produtor de conhecimento”, aquele que produzia saber. E os alunos seriam nada mais que discípulos. Bem depois, já no mercantilismo, surge, então, uma nova identidade do professor, que já não é mais o que produz o saber, mas o que transmite esse saber, e os discípulos passam a ser alunos. Nesse novo contexto, cabia ao professor selecionar o material didático a ser estudado em sala de aula, controlar o tempo e a quantidade das atividades propostas, bem como corrigir as respostas dos alunos, de acordo com as do manual do professor.

Hoje, no mundo tecnologizado, mudam qualitativamente a identidade e o trabalho do professor, ele não pode ser apenas um gerenciador de atividades, via livro didático (LD), sua competência já não se define por um saber produzido por outros. Ele já não pode mais ser apenas o que sabe e o aluno o que recebe, mas deve ser o mediador entre o objeto de estudo e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. O ambiente escolar, a

sala de aula, passa a ser, dessa forma, um lugar de produção de conhecimentos e a leitura passa a ser vista e trabalhada como reconstrução. Segundo Geraldi (2003, p.112): “A questão já não é ‘corrigir’ leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; [...] Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor”.

Nessa perspectiva, o processo de construção de leitura depende da metodologia empregada pelo professor em sala de aula, das condições de sua produção, pois “[...] em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos” (GERALDI, 2011, p.108). Se temos circunstâncias diferentes da enunciação, temos também novos sentidos.

Um professor que considere a língua apenas como estrutura, como um sistema de regras imutáveis, para cujo domínio seja necessário apenas o conhecimento das partes que a constituem, provavelmente, terá suas aulas baseadas no estudo de gramática, na quantidade de conteúdos trabalhados, deixando de lado os usos efetivos da língua e, desta forma, não se preocupará com o preparo do seu aluno para utilizá-la nas diferentes situações que existem além das paredes da escola.

Ao contrário dessa postura, podemos ter o professor que assume uma concepção de língua mais ampla e que trabalha a aula de leitura como um espaço interativo, um processo de construção entre o educador e o educando como sujeitos ativos. Ao dizer que a construção do conhecimento se dá através da interação social por meio da linguagem, Vygotsky (1991) nos direciona a entender que, em sala de aula, as atividades desenvolvidas nessa perspectiva aumentam as chances de conseguir atingir objetivos mais amplos no ensino. A leitura e a escrita não são trabalhadas apenas como pretexto para responder a alguma atividade posteriormente (de acordo a posição tradicional sobre a língua), mas são vistas como atividades que funcionam e se desenvolvem integradamente, tornando-se muito mais que o simples domínio das regras gramaticais.

Discorrendo sobre as diferentes concepções de leitura que são contempladas na escola e no meio acadêmico, Kleiman (2000) e Coracini (1995;2005) promovem uma reflexão sobre as dificuldades que os alunos vivenciam, devido a uma prática escolar inadequada ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita que, conseqüentemente, não favorece o avanço do conhecimento do aluno e dificulta o processo ensino/aprendizagem.

Em Kleiman (2000), podemos encontrar críticas relacionadas ao uso da literatura na escola e à concepção de leitura adotada. De acordo com a autora, os métodos de leitura utilizados na sala de aula não promovem interação entre alunos e professores, nem

consideram se o aluno compreendeu o texto. Cotidianamente, a leitura é usada para ensinar o conteúdo gramatical e não para despertar o gosto por ler. E, sendo trabalhada dessa forma, o resultado será a desmotivação do aluno, pois o texto será apenas pretexto para estudo de outro conteúdo de ensino.

Kleiman (2000) apresenta três concepções de leitura abordadas frequentemente pela escola, quais sejam: **a leitura como decodificação**, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários; **a leitura como avaliação**, cujas atividades são a leitura feita em voz alta para verificar se a pontuação e a pronúncia estão corretas, a produção de resumos ou relatórios e preenchimento de fichas; **e a interação numa concepção autoritária de leitura**, que pressupõe existir somente um meio de abordar o texto, e uma interpretação a ser dada. Para a autora, essa prática favorece para desmotivar o interesse do aluno pela leitura, pois o deixa retraído, envergonhado, principalmente se a leitura for feita em voz alta.

Referindo-se também às concepções de leitura e às diferentes posturas em relação ao ato de ler, Coracini (2005) apresenta três concepções de leitura: **tradicional** (leitura vista como decodificação); **interacionista** (autor-texto-leitor), e **discursiva**.

De acordo com Coracini (1995;2005), a primeira postura teórica (tradicional) considera que o sentido do texto está nas palavras, cabendo ao leitor decodificar os signos linguísticos do texto. Essa postura remete a uma visão meramente estruturalista e mecanicista da linguagem.

A segunda postura (interacionista) defende que o sentido do texto está na interação de leitor-autor, mediados pelo texto, em que o sucesso do leitor está na sua capacidade de compreender as marcas que o autor deixou presente no texto. Coracini (1995, p.15) considera que essa concepção é um "[...] prolongamento da visão tradicional ascendente [...]", pois, mesmo acontecendo a interação do leitor com o texto, ainda é o texto que determina as leituras possíveis, isto é, existe um número limitado de possibilidades de leitura para um texto.

E a terceira postura (discursiva) destaca o ato de ler como um processo discursivo em que autor e leitor aparecem como produtores de sentidos possíveis de cada um. O olhar do leitor nessa perspectiva de leitura está impregnado de sua subjetividade constituída do/no exterior, refletindo o momento histórico-social em que está inserido (CORACINI, 2005).

De acordo com essa concepção, a construção de sentido depende das condições de produção de cada texto e das condições de leitura. Assim, um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes. A cada situação nova de

leitura, o texto ganha novos sentidos e quem determina esses sentidos não é o texto, mas o leitor, que se torna "ponto de partida da produção de sentido" (Coracini, 1995, p.18).

É fundamental que o aluno/leitor tenha uma posição ativa diante do texto para que seja possível vivenciá-lo. Para tanto, Kleiman (2000) propõe alternativas no que diz respeito ao ensino de leitura, orientando que seja trabalhada de várias maneiras e com diversas funções, levando o aluno a interagir com o texto, levantando hipóteses sobre a intenção do autor, sobre o tema do texto, entre outros aspectos.

Neste sentido, entendemos que a prática em sala de aula é decisiva no processo de ensino aprendizagem da leitura e uma prática defasada, limitada, sem maiores envolvimento de professores e alunos, torna-se bastante problemática. Para Kleiman (2000, p.24) essa prática

[...] não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto.

Sendo assim, torna-se visível que o método adotado em sala de aula pode promover sucesso ou desinteresse pela leitura nos alunos. Kleiman (2001) mostra esse aspecto que se torna frequente na vida escolar dos indivíduos, afastando-os do universo da leitura e consequentemente interferindo no processo ensino/aprendizagem.

Com certeza, a leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Por isso, cabe ao professor apoiar-se em variadas estratégias, utilizar uma metodologia de ensino adequada, que esteja de acordo com as necessidades do aluno.

2.2.1. Alfabetização e letramento: processos em interação

[...] a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN, 2001, p.55).

Essa citação nos faz refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, temática tão importante para quem ensina a ler e escrever, principalmente para o educador que lida com

crianças em fase de aquisição de leitura e de escrita. Embora seja um tema bastante trabalhado, muito ainda há para falar e esclarecer, pois se trata de dois processos diretamente ligados, que se misturam e, conseqüentemente, geram dificuldades de seu entendimento por parte de alguns educadores.

Em nossa proposta de discussão, torna-se necessário estabelecermos uma relação sobre o conceito de alfabetização e letramento, já que também servirá de contextualização para o nosso ponto de interesse que é o processo de ensino-aprendizagem da leitura enquanto prática sociocultural.

As primeiras reflexões no Brasil sobre o termo letramento surgem em 1986, no livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, de Mary Kato. Mas foi em 1988, segundo Soares (2012), que esse termo ganha um maior destaque, quando Leda Verdiani Tfouni (1988), em seu texto, *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”*, apresenta uma distinção entre letramento e alfabetização. Letramento passa a ser entendido como um processo mais complexo que alfabetização, indo além da técnica de ler e escrever, uma vez que, na sociedade que vivemos hoje, surgem novas formas de uso social da leitura e da escrita, inclusive por aquelas pessoas consideradas analfabetas.

Soares (2012, p.37) diz que “[...] tornar-se letrado traz, também, conseqüências linguísticas [...]”. A autora apresenta letramento como: “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2012, p.44). Ela identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente a competência de ler, escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Já a dimensão social corresponde aos aspectos socioculturais, sendo, pois, “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2012, p.72). Soares ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

Nos seus livros *Alfabetização e Letramento* (2010) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2012), Magda Soares conceitua os termos alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, 2010, p.16).

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2012, p.18).

O termo alfabetização está mais voltado para codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos e ortográficos. Já o termo letramento é mais abrangente, direciona-se mais para as capacidades de ler e escrever, bem como seu uso em situações reais na vida social de cada um. A alfabetização funciona, então, como o início do processo de letramento, por se limitar ao domínio do código e o letramento seria o processo seguinte, uma aprendizagem voltada para a dimensão social do indivíduo, para a capacidade de fazer uso da leitura e escrita em diferentes situações sociais.

De modo geral, podemos dizer que muitos professores ainda acreditam que as noções de alfabetização e letramento representam a mesma coisa, mas é preciso esclarecer que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012 p.39-40).

Kleiman (2001) também apresenta trabalhos voltados para a questão do letramento e mostra uma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade. A autora define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.

A autora mostra a importância de se desenvolver atividades letradas no ambiente escolar e define essas atividades como:

[...] aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada (KLEIMAN, 2009, p.2).

Entender esses dois processos caracteriza-se como um avanço para os educadores que desejam rever, refazer suas práticas pedagógicas, conquistando mais conhecimentos para suas atividades junto a seus alunos. Mas não basta apenas definir o que é alfabetizar e o que é letrar. É preciso também direcionar o ensino considerando que ambos caminham juntos. Nesse sentido, concordamos com Soares (2004, p.14), quando afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

São processos que se definem diferentes, mas se completam numa relação de interdependência. A alfabetização acontece por meio de atividades de letramento (práticas sociais de leitura e escrita), e o letramento acontece através de um contato mais próximo com as relações fonema-grafema.

A criança, antes de ler convencionalmente, já tenta interpretar cartazes, textos não verbais, outdoors, embalagens de produtos, ou seja, ela já lê, mesmo que não seja convencionalmente. No entanto, decifrar não significa necessariamente ler, pois “[...] a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem” (CERTEAU, 1994, p.263). E à escola cabe esse papel, o de conduzir a aquisição da leitura e da escrita voltada para o seu uso social.

Dessa forma, fica claro que a alfabetização não deve ser vista de maneira isolada, desconectada, apenas como a decodificação de códigos escritos, pois, assim, não conduzimos os educandos a um processo reflexivo de reconhecimento, como um ser pensante, atuante, criativo, capaz de mudar sua realidade e perceber seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva, a escola pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo, com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais.

Como suporte para desenvolvimento de um trabalho com a leitura voltado para a perspectiva de letramento, as escolas podem contar com os PCN. Podemos encontrar no

volume 2 dos PCN de Língua Portuguesa propostas de mudanças na forma de se trabalhar a leitura. Vejamos a seguinte citação:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p.54).

Dentre outras competências, os PCN propõem que o aluno adquira capacidade de estabelecer relações entre textos, ou seja, adquira capacidade de relacionar um texto que leu em certo momento, com outros textos que leu ou ouviu em momentos diferentes. Sendo assim, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN sugere um ensino da leitura socialmente contextualizado, e dessa forma, se torna importante que os professores tenham conhecimento do conteúdo dos PCN e os coloque em prática.

Os PCN sugerem que o aluno seja levado a ter autonomia, a buscar a construção de conhecimento, seja orientado a se constituir como cidadão crítico, participativo, consciente de seus deveres e direitos, capaz de sobressair-se diante de situações de uso da língua, já que esta “[...] não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropriaria para usá-la” (GERALDI, 1996, p.55).

Os PCN são, sem dúvida, muito importantes no que se refere a mudanças propostas no processo de ensino-aprendizagem da escrita e do desenvolvimento da leitura, pois, com o objetivo de fazer com que o aluno conheça e exerça as práticas de linguagem em sua vida social, fomentaram novas maneiras de compreender e de ensinar a língua. Ao mesmo tempo em que apontaram os gêneros textuais como ferramenta metodológica, abordaram também os temas transversais (meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual), que até então não se faziam presentes nos conteúdos escolares.

De acordo com os PCN, é preciso oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a ler através de uma prática de leitura ampla, que desperte o interesse de ler.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e

cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 2001, p.58).

Pensando assim, destacamos que atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no meio familiar e, para outras, em ambientes em que a convivência com a leitura e a escrita se torna mais presente. No entanto, para muitos alunos, é principalmente na escola que este gosto pode ser incentivado. Assim, torna-se importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e tenha os adultos, e, no caso da escola, o professor como modelos.

Formar leitores é um processo que requer condições favoráveis para a prática de leitura. Realizar na prática toda uma proposta de ensino na perspectiva do letramento é desafio para a educação e cabe ao educador proporcionar esse processo de forma adequada.

Com base na discussão teórico-metodológica apresentada, observamos que a relação entre a metodologia aplicada em sala de aula e o processo de construção da prática de leitura e de escrita se constitui como fator relevante para o estudo da caracterização dos modos como a condição letrada se constitui no espaço educativo.

Sem dúvida alguma, as reflexões sobre o letramento trazem para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e também da escrita uma nova abordagem teórico-metodológica, mostrando que a leitura deve ser vista sempre como uma prática social, e o seu ensino escolar deve estar sempre baseado numa concepção social da linguagem. Concordamos com Kleiman (2006, p.25) ao afirmar que

[...] uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora.

Sendo assim, um modelo de ensino que visa somente o desenvolvimento de habilidades individuais já não mais tem sentido, perde espaço para um modelo voltado para a realidade de quem está aprendendo.

Com ênfase no letramento, podemos destacar a proposta de trabalho apresentada pelo governo para formação dos professores intitulada “Pró-letramento”, que trouxe contribuições significativas referentes ao processo de alfabetização e letramento. O pró-letramento foi um programa de formação continuada de professores, desenvolvido basicamente com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino

fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática.

A concepção de leitura que orienta o pró-letramento é a de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas que também se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relacionadas à decifração do código escrito e capacidades relacionadas à compreensão, à produção de sentido. De acordo com o pró-letramento “a abordagem dada à leitura, aqui, abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (BRASIL, 2007, p.39).

De acordo com esse programa, as crianças têm até o terceiro ano do ensino fundamental para desenvolver proficiência na leitura, para que o letramento inicial³ comece a ser estruturado e, no 4º e no 5º ano, aconteça a consolidação do letramento, quando o trabalho com gêneros é mais forte.

Ainda de acordo com o pró-letramento (BRASIL, 2007), a criança, no primeiro ano, no letramento inicial, não tem, necessariamente, que estar com a capacidade de leitura bem avançada, pois é nesse período que ela se encontra entre a instância da decodificação e da leitura. Esse é um momento em que o processo de decodificação é muito forte e extremamente necessário. O aluno precisa dominar o código e, para isso, ele precisa decodificar.

O pró-letramento (BRASIL, 2007) faz uma descrição sobre capacidades, conhecimentos e atitudes referentes à leitura, que os alunos precisam desenvolver em cada ano do ensino fundamental. De acordo com essas atitudes, ao final do primeiro ano (alfabetização), o aluno deverá ser capaz de desenvolver a capacidade de decifração, que seria basicamente: saber decodificar palavras e ler reconhecendo globalmente as palavras. Ficaria, então, para ser mais bem trabalhada nos dois anos seguintes, principalmente no 2º ano, a capacidade de desenvolver fluência na leitura.

Posterior ao programa do pró-letramento surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, segundo ao qual, alfabetizar na perspectiva do letramento significa ensinar a ler nos contextos das práticas sociais de leitura e de escrita.

³ De acordo com o pró-letramento, **letramento inicial** é o período de aprendizagem que engloba os três primeiros anos do ensino fundamental, e **consolidação do letramento** é justamente o período de estudo compreendendo os dois últimos anos (4º e 5º ano) do ensino fundamental.

O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças até os oito anos de idade das escolas municipais e estaduais brasileiras. Caracteriza-se, sobretudo: pela integração de diversas ações e diversos materiais que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.

O programa objetiva também oferecer suporte para um trabalho de alfabetização voltado para o letramento, para que possamos refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, construindo a base teórica para a ação autônoma, com base no aprofundamento de estudos baseado, sobretudo, nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC.

Diante disso, as escolas precisam estar atentas sobre as capacidades que os alunos precisam desenvolver em cada etapa do letramento e em cada ano, para que se possa desenvolver atividades adequadas. Nessa perspectiva, o professor precisa desenvolver uma metodologia baseada no alfabetizar letrando. É justamente sobre alfabetizar letrando que trataremos o tópico seguinte.

2.2.2. Alfabetizar letrando: desafios para uma prática pedagógica

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos).

Partindo dessa abordagem, uma proposta de ensino de língua deve contemplar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de modos de falar e estilos. Para estar de acordo com essa abordagem, é relevante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Isso resulta, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas.

Algumas questões relacionadas aos métodos de alfabetização contemplam aspectos importantes para a apropriação do código escrito e para o resgate de dimensões significativas durante o processo de alfabetizar.

Criticando o método tradicional, várias interpretações sobre o construtivismo, ou o interacionismo, vêm sendo feitas e colocadas em prática no cotidiano escolar. De acordo com o texto do pró-letramento: alfabetização e linguagem,

Há propostas pedagógicas e livros didáticos que valorizam de forma parcial importantes conquistas como o prazer pelo ato de escrever e a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita, mas não garantem o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita, deixando em segundo plano a imprescindível exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas. Como consequência, dissociam, equivocadamente, o processo de letramento do processo de alfabetização, como se um dispensasse ou substituísse o outro (BRASIL, 2007, p.12).

Temos que considerar que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Com o surgimento do construtivismo, do interacionismo e também do letramento, vieram mudanças de concepções e falsas ideias, de que para se alfabetizar não seria necessário um método de alfabetização. Com certeza, para se aprender a ler, torna-se necessário interagir com o objeto de conhecimento, mas a aquisição da técnica da escrita e da leitura também é essencial, pois ninguém aprende a ler e escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas. Com base em experiências enquanto professora, podemos dizer que existem falsas interpretações de que, se assumimos em sala de aula uma concepção construtivista, não podemos ter um método, como se fosse impossível combinar os dois.

O convívio da criança com material escrito por si só não basta, torna-se preciso uma orientação sistemática para que ela se aproprie do sistema de escrita. Isso acontece junto com o letramento, com textos reais.

É necessário reconhecer que existe a necessidade de um entrosamento, de uma junção entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita: alfabetização e letramento. Sem descartar, porém, a especificidade de cada um desses processos, reconhecendo as muitas contribuições tanto de um, quanto de outro. Não se trata de separar alfabetização de letramento, de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando.

Soares (2004) propõe que haja, por parte dos educadores, primeiramente, o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. Também é necessário o

reconhecimento de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento e de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, portanto “[...] a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [...]” (SOARES, 2004, p.16).

O desafio que se coloca para o professor dos primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Vinculando esses dois processos, teremos um ensino e uma aprendizagem do código transpassados pelas práticas sociais de utilização da escrita, atribuindo-lhe sentidos e significados a partir das distintas finalidades no contexto social, pois numa sociedade letrada, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever, é necessário desenvolver capacidades para praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo suas finalidades num contexto de letramento.

Dessa forma, alfabetizar letrando não consiste em um novo método de alfabetização, mas numa ressignificação desse método, numa perspectiva pedagógica que contextualize os usos da leitura e da escrita nas diferentes situações do dia a dia.

O desafio de alfabetizar letrando perpassa, sobretudo, pela concepção da proposta de alfabetização e de letramento, considerando a dimensão social desses termos, a fim de que o fazer docente seja ressignificado mediante o desenvolvimento de ações que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais, tendo como ponto de partida e de chegada o trabalho com os diferentes gêneros textuais situados nos mais variados suportes de leitura e de escrita em substituição às tradicionais cartilhas de alfabetização (SOARES, 2012).

Nessa perspectiva, na alfabetização, um trabalho com textos se torna uma metodologia favorável para focar esses dois processos e tornar o aluno alfabetizado e letrado. É necessário focar a importância de se trabalhar com a variedade de gêneros textuais, uma vez que os textos mostram diferentes situações comunicativas, possibilitando ao aluno uma compreensão sobre a relação da estrutura e organização do texto à função que eles exercem no cotidiano.

Nesse cenário, a escola enquanto local socialmente instituído para desenvolver o ensino sistemático da leitura e da escrita tem como papel, por que não dizer responsabilidade, formar

leitores efetivos da escrita e desenvolver uma ação pedagógica que garanta o desenvolvimento desses processos na aquisição e apropriação da leitura e da escrita.

Defendemos, portanto, que a ação pedagógica mais adequada e proveitosa é aquela que privilegia, de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Assim, baseados numa prática que contemple a união desses dois processos (alfabetização e letramento), analisamos o discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizado, e expomos os resultados dessa análise no item seguinte.

3. O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE AS AULAS DE LEITURA

Neste item, analisamos, a partir dos questionários aplicados (ver apêndice A), a concepção de língua e de leitura no discurso das professoras, os métodos e recursos que elas propõem utilizar em sala, bem como o discurso no que diz respeito à sua compreensão do ensino aprendizagem da leitura, considerando a prática pedagógica proposta pelas professoras, envolvendo, inclusive, o material didático com o qual trabalham.

Baseados em Sousa (2002), podemos dizer que a concepção de leitura assumida em sala de aula pelos professores pode influenciar, significativamente, na aprendizagem. Assim, torna-se necessário saber o que eles dizem sobre a leitura e o que fazem concretamente. Iniciaremos nossa análise observando o que as professoras responderam na questão que se referia ao método utilizado para alfabetizar. Vejamos as respostas de PA:

10- Você utiliza algum método para alfabetizar?

☒ sim ☐ não

11- Qual dos métodos abaixo você utiliza?

☐ construtivista ☐ tradicional ☒ um pouco de cada ☐ nenhum

PB:

10- Você utiliza algum método para alfabetizar?

☒ sim ☐ não

11- Qual dos métodos abaixo você utiliza?

☐ construtivista ☐ tradicional ☒ um pouco de cada ☐ nenhum

Consideramos que a opção escolhida pelas professoras (ambas escolheram as mesmas respostas) passa a ser um discurso assumido como delas. Essa opção vai de encontro a um discurso valorizado pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN e referenciado pelas pesquisas: o de que para um melhor desempenho em sala de aula o professor precisa assumir uma concepção interacionista de ensino aprendizagem e de que a concepção tradicional não mais dá conta desse processo no atual momento. Embora não tenham explicitado, ao assumir um trabalho baseado na mistura de métodos, supõe-se que as professoras não acreditam na eficácia de um único método, mas no entrosamento dos dois, seja tradicional ou construtivista.

Sobre a utilização do livro didático, as professoras afirmam trabalhar com ele e atribuem importância a essa ferramenta de trabalho, considerando-o “*bom*” (como assinalou PA) e “*razoável*” (como assinalou PB), embora confessem que não seguem seu cronograma e que trabalham de acordo com a necessidade da turma.

Acerca da maneira como usam o livro em suas turmas e se utilizam outros materiais de leitura, observamos que as professoras não demonstram dependência em relação ao livro didático como única fonte de saber e assumem um discurso no qual transparece a não limitação ao livro didático, ao seu cronograma, pois, das alternativas apresentadas para resposta, as duas assinalaram: “*de acordo com a necessidade da turma*”. Observemos as respostas:

Resposta de PA:

14- O que você acha dos textos que o livro didático traz?

() ótimos (✓) bons () razoáveis () ruins () péssimos

Por quê? Instalam-se de textos que deixam os alunos interessados numa cultura literária.

15- De que maneira você usa o livro didático em sua turma?

() na sequência que ele se apresenta (✓) de acordo com a necessidade da turma

() utiliza apenas o que lhe interessa () utiliza todos os conteúdos propostos no livro

Resposta de PB:

14- O que você acha dos textos que o livro didático traz?

() ótimos () bons ☒ razoáveis () ruins () péssimos

Por quê? São textos curtos, não dificulta a leitura.

15- De que maneira você usa o livro didático em sua turma?

() na sequência que ele se apresenta ☒ de acordo com a necessidade da turma

() utiliza apenas o que lhe interessa () utiliza todos os conteúdos propostos no livro

Com relação aos textos apresentados no livro didático, o discurso de PA e PB vem marcado pela presença de um discurso já dito, afirmando que acham os textos “*bons por se tratar de textos que deixam os alunos interagidos numa cultura letrada*” (resposta de PA), e “*textos razoáveis por serem textos curtos e não dificultam a leitura*” (resposta de PB). Elas argumentam visando convencer sobre eficácia de sua prática pedagógica.

Em sua resposta, a professora PA constrói seu dizer baseado em um discurso esperado, nesse momento, ela contempla dois pontos principais da elaboração do discurso que, de acordo com Bakhtin (2002), são: o já dito e o ouvinte, nesse caso específico, a pesquisadora. Com relação ao já dito, a professora PA, ao dizer que os alunos precisam de textos que os deixem “*interagidos com uma cultura letrada*” constrói um discurso que parece remeter para os documentos oficiais como os PCN, e para o que se diz no ambiente escolar ou na mídia (revistas, jornais, TV, etc), o discurso de que é preciso um contato dos alunos com textos que possibilitam o desenvolvimento de atitudes letradas. Esse discurso talvez resulte da imagem que PA quer passar para o interlocutor (no caso a pesquisadora), a fim de mostrar que tem familiaridade com o tema, usando expressões da moda, do momento (“*interagidos numa cultura letrada*”).

A apropriação de PA desse já dito, contudo, revela um discurso caracterizado como uma adaptação que revela desconhecimento da expressão utilizada (“*interagidos numa cultura letrada*”). Nesse caso, parece haver uma escolha não aleatória, mas condicionada ao ouvinte

(interlocutor) a fim de convencê-lo. É como se PA quisesse transparecer que assume uma prática voltada para o letramento e, dessa forma, assume um discurso já elaborado sobre o tema letramento, sem se dar conta do estranhamento linguístico.

Nesse sentido, a professora PA revela apenas certa familiaridade, certo conhecimento com um discurso considerado como moderno. Parece que ouviu em algum lugar e achou pertinente ser colocado como uma resposta atual. A simples adaptação de um discurso já pronto não revela uma prática, um trabalho com a leitura baseado no letramento, torna-se necessário um contraponto com a prática para poder comprovar se é realmente assim que acontece.

Já a professora PB, com relação aos textos do livro didático, apresenta um discurso baseado no que diz os PCN sobre os textos que devem ser trabalhados com os alunos. PB diz que os textos apresentados pelos livros são razoáveis “*por serem textos curtos e não dificultam a leitura*” (PB). De acordo com sua resposta entendemos que para PB os textos apresentados pelo LD deveriam ser mais longos para poder se trabalhar melhor a leitura. São razoáveis justamente porque são curtos demais. Os PCN (2001) defendem que os textos trazidos para o aluno não precisa necessariamente ser textos pequenos, se o trabalho com a leitura se resumir apenas a apresentar textos pequenos se tornará um trabalho simplificado que limitará o processo de aprendizagem do aluno.

O professor que opta por um trabalho que priorize a leitura de textos pequenos, que não dificultem a leitura, em princípio, não contempla um trabalho voltado para a realidade do aluno leitor, pois no seu cotidiano ele não vai se deparar apenas com textos pequenos e de fácil entendimento, com textos que só são utilizados com o propósito apenas de ensinar a ler, facilmente encontrados nas cartilhas de alfabetização. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p.35), esses textos “[...] nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases”. Ainda de acordo com os PCN, o trabalho com esses tipos de textos “[...] pouco ou nada contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001, p. 37; 38).

Sobre a questão que enfoca o trabalho com diferentes materiais de leitura, as duas professoras assinalaram uma variedade de suportes: *revistas, cartazes, listas e jornais* foram assinalados por PA, e a professora PB assinalou: *revistas, cartazes, listas, jornais e embalagens*. Vejamos as respostas:

PA:

16- Você trabalha com diferentes materiais de leitura?

☒ sim ☐ não

17- Se você respondeu sim para a questão anterior, marque os tipos de material de leitura que você utiliza em sala de aula.

☒ revistas☒ jornais☐ rótulos☐ embalagens☒ cartazes☐ encartes☒ listas☐ outros: _____

PB:

16- Você trabalha com diferentes materiais de leitura?

☒ sim ☐ não

17- Se você respondeu sim para a questão anterior, marque os tipos de material de leitura que você utiliza em sala de aula.

☒ revistas☒ jornais☐ rótulos☒ embalagens☒ cartazes☐ encartes☒ listas☐ outros: _____

Os suportes e gêneros utilizados por PA e PB em suas aulas apontam para um discurso de que o trabalho com a leitura se realiza baseado no letramento. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001), nas atividades de leitura, o aluno precisa utilizar todas as pistas disponíveis para descobrir o significado do que está escrito, e uma boa estratégia para que ele descubra o que está escrito é a realização da leitura pelo ajuste dos textos que ele já sabe decorado ao que está escrito, como por exemplo, a leitura de músicas que ele já sabe e vai lendo de acordo com o que já sabe de cor. Outra forma de realizar essa leitura também utilizando estratégias de antecipação, ou seja, ler de acordo com as pistas que o próprio texto oferece, é através de textos encontrados nas embalagens comerciais, em anúncios, folhetos de propaganda, listas, jornais, que possibilitem suposições de sentido “[...] a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito” (BRASIL, 2001, p.83).

Isso denota que não é o trabalho com qualquer texto que possibilite atribuir significado ao que está escrito, que ajude o aluno a aprender. Acima de tudo, os PCN revelam uma concepção de ensino da leitura e da escrita em que alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar signos, e sim direcionar o aprendizado para utilização das capacidades de ler e escrever, bem como seu uso em situações reais na vida social de cada um.

Com relação ao trabalho com gêneros textuais, apresentamos uma lista com variados gêneros para que elas pudessem assinalar aqueles com os quais trabalham em sala: *parlendas, adivinhas, músicas folclóricas, poesias, receitas, listas, músicas, contos, e outros*. Dentre os sugeridos, a professora PA assinalou todas as opções, e a professora PB assinala apenas *parlendas, adivinhas, poesias, músicas e contos*.

Percebemos aqui uma proposta de ensino orientada pelos documentos oficiais, os PCN, que apontam os gêneros textuais como instrumento metodológico que possibilitam um contato maior com o texto em sala de aula, conduzindo o aluno a fazer uso social do mesmo e estabelecer relações com sua vida cotidiana.

Os PCN (BRASIL, 2001, p.56) sugerem que, para aprender a ler, o aluno tem que se deparar com textos que ele encontra na vida real, “[...] com textos de verdade. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura”.

Ao selecionar esses gêneros textuais e apontar que realizam atividades de leitura utilizando variedade de gêneros textuais, as professoras correspondem ao que se espera delas, que assumam uma concepção de língua como interação verbal entre os indivíduos, embora

talvez elas não tenham consciência dessa concepção implícita. Assinalando o trabalho com gêneros, PA e PB passam a assumir uma perspectiva do ensino atual em que a construção do conhecimento não se realiza fora do contexto social, mas sim através das relações sociais, e o trabalho com gêneros traz essa perspectiva.

Perguntamos se as professoras sentem alguma dificuldade em trabalhar com gêneros e pedimos que elas citassem algumas. Apenas PA assume ter dificuldades ao trabalhar com gêneros textuais e atribui essas dificuldades à falta de conhecimento dos alunos. Ela responde da seguinte forma:

“Temos que levar em conta alguns fatores e condições vivenciadas pelos alunos, pois muitos deles desconhecem alguns gêneros textuais como uma receita, uma lista, dentre outros, dificultando assim o processo ensino-aprendizagem”.

Para PA, o fato de as crianças não conhecerem certos gêneros afeta o processo de ensino-aprendizagem. Ao falar que muitos dos alunos desconhecem alguns gêneros como uma receita ou uma lista, a professora atribui a dificuldade de trabalhar com gêneros a essa falta de conhecimento dos alunos. No entanto, consideramos essa afirmação problemática, pois dificilmente o aluno desconhece esses gêneros, talvez, apenas não os saiba nomear. É natural que os alunos desconheçam todos os gêneros, mas é papel do professor trabalhar com a diversidade de gêneros, explorando seus aspectos de natureza temática, estilística e composicional, considerando, é claro, o grau de maturidade das crianças e a séria que estudam.

Embora haja esse equívoco, quando ela diz *“Temos que levar em conta alguns fatores e condições vivenciadas pelos alunos”*, podemos perceber que a professora considera que é necessário levar em conta o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem. Pensando assim, PA privilegia aspectos da teoria de Vygotsky (1991), que considera a interação como elemento essencial para que ocorra a aprendizagem.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1991), quando o professor propõe uma atividade, é necessário considerar o nível de desenvolvimento do aluno, “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com nível de desenvolvimento da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p.95). O conceito de Vygotsky (1991) sobre o nível de desenvolvimento proximal (distância entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe, mas pode vir a aprender com a ajuda de um mediador, seja o professor, o colega ou outra pessoa) é de fundamental importância para a prática pedagógica, pois facilita o planejamento e a execução de atividades que promovam a aprendizagem. Esse é um aspecto que a professora parece desconhecer, pois,

ao dizer que sente dificuldade em trabalhar com gêneros porque as crianças desconhecem alguns, ela deixa de lado esse ponto tão forte da teoria de Vygotsky que é o nível de desenvolvimento do aluno, e que o professor ou o colega podem ajudar na construção do conhecimento em sala de aula.

Em seus discursos, as professoras assumem utilizar uma metodologia voltada para o uso de diversos gêneros, contemplando uma prática que valoriza a participação do aluno visando à construção do conhecimento. Os PCN (2001, p.55) apontam o trabalho com a diversidade textual como “[...] talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura [...]. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes”.

Sobre o trabalho em grupos houve uma diferença entre as respostas. A professora PA assinalou que não trabalha em grupo, e PB que trabalha.

PA:

21-Você propõe a seus alunos trabalhos em duplas, trio ou grupo maiores para realizar trabalhos de leitura e escrita?

() sim (x) não

PB:

21-Você propõe a seus alunos trabalhos em duplas, trio ou grupo maiores para realizar trabalhos de leitura e escrita?

(x) sim () não

Ao assumir um trabalho com gêneros e uma preocupação com a vivência dos alunos, a professora PA sugere uma metodologia mais próxima do interacionismo, no entanto, ao dizer que não trabalha em grupo com seus alunos, ela se distancia dessa concepção. Esse

distanciamento não indica, contudo, que a professora se oponha ao interacionismo, mas, talvez, ela não conheça tão bem essa perspectiva. Ao defender essa concepção, Vygotsky diz que o pensamento se desenvolve através da interação entre os indivíduos, que é através do contato com outras pessoas que a criança vai desenvolver o conhecimento. E o trabalho em grupo proporciona justamente isso. As crianças interagem, ajudam-se mutuamente e conseguem um maior desempenho tanto em leitura quanto em escrita.

Sobre as vantagens do trabalho em grupo, dentre as opções apresentadas, vejamos as opções assinaladas por PB:

22-Para você por que é vantajoso trabalhar em grupo?

() deixa a turma mais concentrada (X) é um momento de troca de experiências

() a aprendizagem flui mais (X) proporciona socialização e superação de dificuldades

() não trabalho em grupo

Ao optar por essas alternativas apresentadas, PB se aproxima de uma metodologia baseada na interação entre os indivíduos, pois essa opção se alinha ao interacionismo proposto na teoria de Vygotsky (1991) e também nos PCN (2001), segundo os quais a formação de agrupamentos é considerada como uma estratégia essencial para que ocorra a aprendizagem. Nos PCN, encontramos claramente a importância de se trabalhar em grupo: “agrupar os alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles e garantir a heterogeneidade do grupo” significa contemplar uma metodologia que considera as especificidades e o nível de desenvolvimento de cada um (BRASIL, 2001, p.56).

Considerando o método em si, perguntamos de que forma as professoras introduzem a leitura, se através de textos, ou de sílabas e que modos de leitura privilegiam: individual ou coletiva. Também perguntamos que métodos elas consideram mais eficazes e qual o seu maior desafio em sala de aula. Passaremos a analisar as suas respostas.

PA afirmou que prefere desenvolver a leitura individual e respondeu da seguinte forma:

“Por se tratar de uma sala de 1º ano, os alunos precisam de um reforço individual, não desvalorizando com isso a leitura coletiva, sendo preciso investir nas duas formas.”

Em seguida, quando solicitada que justifique por que esse tipo de leitura surte mais efeito, PA afirma:

“A mesma visa à consolidação da leitura coletiva (que vem antes da individual) e é mantida e retomada sempre que necessário. Através da leitura individual pode-se perceber os avanços e/ou dificuldades reveladas por determinados alunos, dando possibilidades ao professor de procurar formas de intervenção que poderão ajudar os mesmos” (PA)

A professora PA demonstra posição favorável à leitura individual por se preocupar em fazer com seus alunos aprendam a ler e a escrever (o esperado que aconteça em turmas de 1ºano).

Percebe-se que, para justificar a sua escolha um dos argumentos apresentados por PA é justamente a turma que ela trabalha. Ela demonstra estar consciente da importância e da responsabilidade que é trabalhar com a leitura em turmas de alfabetização, já que se trata da base, do começo de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita em que frequentemente se cobra mais do educador.

O modo como PA se expressa ao justificar a escolha pelo trabalho individual com a leitura demonstra uma preocupação em saber o que o aluno já sabe e o que ele ainda não sabe. Nesse aspecto, seu posicionamento se alinha mais uma vez ao que propõem os PCN (2001) quando defendem ser necessário que o professor acompanhe de perto o desenvolvimento do aluno para que possa compreender melhor o que o aluno aprendeu ou o que não aprendeu. Esse acompanhamento individual “[...] pode fornecer informações mais precisas para modificar a sua intervenção – caso seja necessário –, dotando sua prática de maior qualidade” (BRASIL, 2001, p.123). E quando PA diz que é preciso investir nessas duas formas, ela revela que em diferentes situações talvez sejam necessárias mudanças de estratégia (da leitura individual para a coletiva) para conseguir o que se espera, no caso, o aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com esses documentos, o trabalho com a leitura e escrita precisa ser planejado de forma que garanta uma continuidade do que foi aprendido e uma superação das dificuldades que o momento atual de aprendizagem apresenta. Um dos princípios básicos para o desenvolvimento de atividades em sala de aula é “[...] partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem”

(BRASIL, 2001, p.91). No caso, pretende-se que o aluno avance na capacidade de ler e escrever.

Para PA, a importância de se trabalhar com a leitura individual é justamente a possibilidade que se abre para atender às especificidades de cada aluno, de trabalhar a partir das dificuldades e progressos de cada um. Nesse sentido, para PA, atender individualmente contribui para os avanços da leitura, pois o professor poderá trabalhar pontos que estão dificultando o processo de aprendizagem da leitura e manter estratégias que estão dando certo.

Em sua resposta, a professora também destaca o trabalho com a leitura coletiva dizendo que considera ser uma etapa anterior à leitura individual. A princípio, verifica-se que, mesmo enfatizando o trabalho com a leitura de forma individual, ela não abandona o trabalho com a leitura coletiva, pois diz que *“a leitura individual visa à consolidação da leitura coletiva que vem antes da individual”* (PA).

Já PB prefere o trabalho coletivo com a leitura e diz:

“Os que já estão mais desenvolvidos ajudam os outros que estão com dificuldades.”

Ela ainda complementa:

“Eles se interessam para aprender para o coleguinha ver que eles já sabem”.

Assim, tanto PA quanto PB sugerem uma prática em que o conhecimento é construído do exterior para o interior, através da relação com o outro.

Mesmo sem se referir à concepção de Vygotsky, PB assume uma postura que vai ao encontro dessa concepção, pois, ao priorizar atividades coletivas, promove um crescimento bastante significativo no que se refere à aprendizagem das crianças. De acordo com Vygotsky (1991), a criança ao desenvolver atividades com ajuda de alguém, seja o professor ou outro aluno, poderá em momentos futuros realizar essas atividades sozinhas. Dessa forma, as situações de interação promovem certo amadurecimento para que em momentos futuros aconteça uma aprendizagem significativa.

Quando perguntadas se seguem a ordem do alfabeto para introduzir palavras e textos novos e por quais motivos optam por essa metodologia, a professora PA diz que *“não”* segue a ordem do alfabeto e justifica:

“A condição básica para o uso escrito da língua é a apropriação do sistema alfabético, que envolve, da parte dos alunos, aprendizados muitos específicos, então, as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente da ordem que se seguem.”

Inicialmente PA fala sobre escrita, depois de aprendizado específico e acaba se confundindo em sua resposta, ou melhor, nos confundindo. De que aprendizados específicos ela fala? O que significa dizer que *“as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas”*? A que ordem ela se refere: ensinar primeiro as vogais e depois as consoantes ou vice-versa?

O que podemos inferir, mas não temos certeza, devido à resposta, é que, ao dizer que *“as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente da ordem que se seguem”*, a professora parece sugerir que em sala de aula não devemos seguir uma ordem alfabética para se trabalhar com a leitura.

Essa soa como uma resposta provavelmente baseada em algum outro texto a que ela teve acesso ou ao qual recorreu na hora de responder. Nesse sentido, essa resposta sugere um discurso copiado, um discurso alheio, uma apropriação do discurso do outro. Se isso ocorreu, o que verificamos é que PA apaga o lugar do outro no seu dizer, tomando as palavras como se fossem suas. De acordo com Bakhtin (2002), não existe um discurso nunca dito, e o que precisamos é personalizar o discurso do outro e colocar marcas próprias para que ele ganhe características, intenções do enunciador. É preciso isolar o discurso das intenções de outrem para então torná-lo próprio.

PB se posiciona contrária ao método que segue a ordem do alfabeto para introduzir palavras e textos novos. Ela responde da seguinte forma:

“Para mim se torna uma coisa meio mecânica, apresento palavras mais conhecidas para gerar outras”.

Nos PCN (2001), encontra-se claramente uma posição contrária ao ensino mecânico da leitura quando propõem que ler “[...] não é simplesmente extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 2001, p.53). Ler implica em um processo de construção de sentidos em que o mediador da aprendizagem privilegie aspectos que favoreçam compreender a leitura como um processo que ultrapassa os limites da codificação e decodificação de letras.

A professora PA colocou-se favorável ao método de alfabetizar que se inicia a partir de textos, ao afirmar que:

“Parte das crianças atendidas pelas redes públicas de ensino tem acesso mais restrito à leitura, principalmente, a alguns gêneros textuais. Por isso é importante que a escola proporcione esse contato com a leitura de texto desde cedo” (PA).

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p.54) “[...] se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com diversidade de textos e de combinações entre eles”. Significa também trabalhar enfocando as diferentes formas de leitura considerando diferentes objetivos (informar-se, divertir-se, estudar, escrever,) e gêneros.

De acordo com esse documento, se o objetivo é formar indivíduos capazes de ler e compreender diferentes gêneros, torna-se necessário desenvolver um trabalho educativo para que aprendam e experimentem essa prática na escola:

Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. (BRASIL, 2001, p.55).

Sobre iniciar o processo de alfabetização a partir de letras, PA diz que é menos eficaz porque:

“Como experiência, torna-se mais lento o processo de aprendizagem, sem falar que vivemos numa civilização onde todo cidadão independente do seu grau de escolaridade está inserido numa cultura letrada” (PA).

De início, percebe-se que PA apela para experiência em sala de aula. Nesse momento, ela deixa claro o que a impulsiona a escolher esse método. Certamente ela já trabalhou com os dois métodos e pode afirmar o que melhor se adéqua a sua realidade.

PA destaca também a questão do letramento. Indiretamente, ela diz que numa cultura letrada o indivíduo não ler letra por letra, e assim não tem sentido uma prática voltada para esse método, mais uma vez ela demonstra estar afinada com resultados de pesquisas atuais e seus discursos sobre a leitura.

Os PCN se referem a esse método de se trabalhar inicialmente com a leitura de letras, como um método sem sentido, descontextualizado, empobrecido, e que dessa maneira não se formam bons leitores. Se objetivamos que o aluno aprenda a ler, aprenda “[...] a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, seja oral ou escrita” (BRASIL, 2001, p.35).

De acordo com a perspectiva do letramento em sala de aula, o aluno deve está envolvido em um processo contínuo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, associado

aos usos diferenciados que são feitos dos textos (orais e escritos) pelos aprendizes, bem como aos contextos em que esses textos funcionam como práticas sociais de linguagem (SOARES, 2012).

Considerando os PCN (2001) e a perspectiva do letramento, é possível afirmar que a unidade básica de ensino certamente é o texto, no entanto, isso não significa que não se possa trabalhar enfocando palavras ou frases em situações didáticas específicas que o exijam. Até porque “[...] um texto não se define por sua extensão. O nome que assina, um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos” (BRASIL, 2001, p.36).

Diferentemente de PA, PB assinalou que introduz uma leitura nova “*pelo processo passo a passo, apresentando logo as letras para depois apresentar as sílabas, palavras, frases e por último, textos*”.

26-Como você introduz uma leitura nova?

☒ pelo processo passo a passo, apresentando logo as letras para depois apresentar as sílabas, palavras, frases e por último textos

☐ inicia introduzindo textos, para chegar por último nas letras

27-O método de alfabetizar que se inicia a partir de letras para chegar a textos é:

☒ mais eficaz ☐ menos eficaz Por quê? Para mim que não tenho a assistência familiar sim.

E justificou ser esse método mais eficaz dizendo: “*Para mim que não tenho assistência familiar, sim*”. Inicialmente, vemos que PB diz optar por esse método, porque não conta com assistência da família. De certa forma, ao culpar a família por não contribuir no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, ela aponta para a necessidade de uma parceria entre escola e família. Ela deixa implícito que, se houvesse essa parceria, o trabalho em sala de aula se tornaria mais proveitoso.

De acordo com Kleiman (2002, p.182), “o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável”. Sabemos que a escola é uma das mais importantes agências de letramento, no entanto, não podemos esquecer a responsabilidade da família, de sua parceria com a escola para que esse processo realmente se concretize.

A escola é responsável pela imersão das crianças no mundo da escrita, pela participação em experiências diversas com materiais de leitura, com a leitura propriamente dita, pelo conhecimento e interação com a variedade de gêneros e de materiais escritos, isto é, a escola é responsável por desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento de atitudes letradas. Mas, a família também tem sua participação nesse processo, ela se constitui também como agência de letramento que soma e contribui para garantir o sucesso escolar.

A família que vivencia e que incentiva práticas e usos de leitura e escrita em seu cotidiano como a leitura de um jornal, de uma revista, a escrita de um bilhete, a leitura de uma agenda, de um manual, de uma receita, possibilita que, antes de conhecer a escrita, a criança conheça, na realidade, o sentido e a função dessa escrita e da leitura. Para as crianças que estão constantemente ligadas a situações de letramento em suas casas, o processo de letramento se desenvolverá sem maiores empecilhos. Aí a escola não irá introduzir práticas completamente alheias a essas crianças. A escola não irá introduzir, “[...] uma nova maneira de falar sobre o mundo, mas apenas seleciona novos tópicos, mais artificiais para a exercitação de gêneros e formas discursivas já familiares” (KLEIMAN, 2002, p.183).

Enfocando esse aspecto, percebe-se na resposta da PB um direcionamento para a importância dessa parceria: família e escola. Ela se distancia dos fundamentos dos PCN que consideram o texto com unidade básica do ensino ao dizer que prefere trabalhar a leitura inicialmente a partir de letras, mas, ao mesmo tempo, recorre a sua realidade mencionando que não há a participação da família.

Quando perguntada sobre a eficácia de se iniciar o processo de alfabetização a partir de textos, ela continuou com o mesmo discurso, dizendo que esse método é menos eficaz, e justificou da seguinte forma:

28-O método de alfabetizar que se inicia a partir de textos para depois chegar nas letras e famílias silábicas é:

() mais eficaz (x) menos eficaz Por quê? Não tem ajuda em casa, fica difícil realizar as tarefas de para casa.

Verificamos mais uma vez a preocupação em desenvolver uma metodologia adequada a sua turma para cumprir seus objetivos enquanto professora alfabetizadora, embora talvez não seja a mais recomendada.

Por último, as professoras foram perguntadas sobre seu maior desafio referente à sala de aula. Elas responderam da seguinte forma:

PA:

“Conseguir alcançar meu maior objetivo, que é o de encerrar o ano escolar com alunos alfabetizados e letrados, para que amanhã possam ser cidadãos aptos a viverem em nossa sociedade”.

PB:

“Despertar interesse nos alunos”.

Ao dizer que tem como maior objetivo encerrar o ano escolar com alunos alfabetizados e letrados, PA traz um discurso frequentemente presente no meio acadêmico (mas precisamente no que se refere a turmas de alfabetização) e em documentos oficiais: o discurso de que é preciso formar cidadãos alfabetizados e letrados e a exigência de os alunos concluírem o ano sabendo ler e escrever, considerando que as crianças estão em um processo inicial de aquisição da leitura.

Embora tenham dado respostas diferentes, ambas as professoras demonstram compromisso com o ensino da leitura, pois, de certa forma, o maior desafio para elas é o cumprimento de seus objetivos enquanto professoras alfabetizadoras, seja “*formar cidadãos letrados*” (como fala PA), seja “*despertar o interesse nos alunos*” (como afirma PB) para a

aprendizagem. No geral, ambas assumem o trabalho com a leitura como uma capacidade de compreensão, visando o desenvolvimento de cidadãos letrados.

No entanto, em alguns momentos, PA e PB se distanciam da abordagem da língua baseada na interação entre os indivíduos, por exemplo, ao não dar prioridade ao trabalho em grupo (PA), ou ao atribuir maior importância ao ensino da leitura a partir de letras e não de textos (PB).

De modo geral, há no discurso de ambas a presença de um “já dito”, de um dizer instituído, encontrado com mais frequência na fala de PA. Considerando o que afirma Bakhtin (2002), esse aspecto revela tão somente o modo de caracterização de todo enunciado, ou seja, no processo de enunciação, não podemos deixar de considerar dois pontos principais: o já dito, e para quem se diz (o ouvinte). Bakhtin (2002) postula que somente o “Adão mítico” pôde proferir um discurso nunca dito, sem influências das palavras de outrem. Assim, outro falante que não seja o “Adão mítico” não pode “[...] realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível” (BAKHTIN, 2002, p.88).

Ainda sobre essa questão, Sousa (2002, p.67) complementa, colocando que o discurso do professor

[...] é resultado do trabalho do passado no presente, é sempre-já constituído por outros discursos. E esses discursos-outros nos falam da perspectiva teórica do professor acerca do conteúdo de ensino; da concepção de ser professor e de ser aluno na visão do professor; da relação do professor com o LD etc.

Assim, consideramos que o discurso nunca será inédito, mas também não deverá ser a mera repetição do discurso alheio. Deverá, sim, ser aquele que se articule com o discurso do outro, que expresse as marcas de quem o constrói, concordando, discordando ou provocando algum tipo de reflexão. O que se espera do falante é que ele recupere esses “já ditos” e interaja com eles. Na perspectiva das professoras, espera-se que elas revelem em sua prática esse discurso sobre a leitura. E é sobre a prática do professor que trataremos o item seguinte.

4. A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Neste item, a partir das aulas gravadas, teremos como foco o professor e sua intervenção para a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, analisaremos a intervenção realizada pelas professoras, os métodos e recursos utilizados em sala, bem como a concepção de língua e de leitura colocadas em prática nas aulas de leitura.

Vale lembrar também que iremos, em alguns momentos, articular muitas das respostas dos professores com as ações pedagógicas desenvolvidas em suas aulas, atentando para o que o professor propõe realizar e o que ele consegue colocar em prática.

4.1. A PRÁTICA NA AULA DE LEITURA DA PROFESSORA “PA”

Por se tratar de uma turma de alfabetização e o estudo da unidade silábica (família silábica) estudada não acontecer em uma única aula, achamos necessário trazer aqui procedimentos didáticos de mais uma aula observada para podermos ter uma representação mais precisa de como as aulas aconteceram.

A primeira aula observada foi basicamente uma revisão do assunto estudado anteriormente, por isso não nos deteremos a ela. O nosso interesse se direciona para a sequência das aulas seguintes, momento em que PA inicia um trabalho de leitura abordando um novo conteúdo. Passemos para a segunda aula então.

Na sala de aula, as mesas e cadeiras estavam distribuídas em círculos, cada mesinha comportava quatro alunos. O ambiente era razoavelmente arejado e tinha uma iluminação boa. As crianças logo que chegaram à sala procuraram suas cadeiras e foram sentando-se. Assim que todos se acomodaram em suas mesinhas, a professora iniciou a aula.

Ela começou falando do projeto que estavam trabalhando na escola⁴, fez uma socialização sobre o tema em questão, e se os alunos estavam cumprindo o que prometeram sobre as normas de convivência abordadas no desenrolar do projeto. Falou também da importância do respeito ao outro e do cumprimento de normas de convivência dentro da escola, como não bater no coleguinha, pedir desculpa e por favor. A professora copiou no quadro as palavras mágicas que eles tinham dito e prometido usar. Ela também leu cada palavra que estava escrita no quadro, relacionando cada uma com o dia-a-dia de seus alunos. Vejamos o recorte:

⁴ A escola toda estava trabalhando projeto “Palavras Mágicas”, que abordava algumas normas de comportamento a partir das palavras mágicas que as crianças deveriam usar no seu dia a dia.

(1)

L1P: Então olha só, as palavrinhas que vocês disseram naquele dia, tia tirou algumas e colocou aqui tá certo? Ó⁵ (+) Palavras mágicas, aí tem: por favor ((A professora aponta para as palavras no quadro)) . Quando a gente vai pedir uma coisa a gente manda a pessoa fazer sem pedir por favor?...

L6Axx: Não::o

L7P: Não. A gente tem que pedir por favor, apanha aí o meu lápis que caiu perto de você. A gente tem que pedir o quê?...

L9Axx: Por favor

L10P: Por favor ... com li::cen::ça ((a professora aponta para a palavra escrita no quadro, os alunos que já sabem ler, leem imediatamente e os que ainda não sabem acompanham a leitura junto com a professora)). Quando a gente vai passando, a gente não sai empurrando, tem que pedir licença, obrigado ou obrigada né::? ((novamente a professora vai falando e apontando para as palavras escritas no quadro)). A gente vai ter a pessoa certa pra falar obrigado ou obriga::da, descul::pa, a ben::ção ((mostra as palavras no quadro)). Lembra que vocês disseram que quando vão dormir vocês dão a benção? (+) Lem::bram?

L19Axx: Lembro ... boa noite

L20P: Vocês dão boa noite. Walter⁶ dá um beijo, né Walter?

L21A: Quando a gente vai pra escola a gente diz: chau mãe, me dá um abraço.

L22P: Durma bem ... quem foi que disse que dizia durma bem?

L23Axx: Walter, foi Wal::ter tia

L24P: Aí tem bom di::a, boa tar::de e...?

L25Axx: Boa noite

L26P: Boa no::ite. Essas só são algumas, que têm várias, mas tia vai escrever. Essas daqui são algumas, porque hoje a gente vai escutar uma musiquinha que fala das palavrinhas mágicas. Vocês vão prestar atenção, essa musiquinha passa lá no intervalo, e a gente vai fazer uma rodinha lá na outra sala para ouvir. É pra todo mundo ouvir, pra aprender a cantar, que fala das palavrinhas mágicas. É bem divertido, pra gente ouvir tá certo?...

L33A: Tá::

L34P: Tá certo Denis? Fala de todas essas palavrinhas mágicas
(++)

⁵ A professora passou a ler cada uma das *palavras mágicas* que estavam escritas no quadro da seguinte forma:

Palavras Mágicas:
Por favor
Com Licença
Obrigado (a)
Desculpa
A bênção
Bom dia
Boa tarde
Boa noite

⁶ Os nomes atribuídos às crianças são fictícios, a fim de garantir o anonimato.

Esse momento da aula nos mostra a desenvoltura da professora PA de transformar um conteúdo a ser trabalhado durante o projeto em um momento descontraído. Ela aproveita o projeto para também trabalhar com o ensino da leitura, e correlaciona as normas apresentadas durante o projeto a vivências dos alunos, ao conhecimento de mundo que eles carregam. Para Bakhtin (2002, p.152), a palavra separada da realidade “[...] definha, perde sua profundidade semântica e sua mobilidade, sua capacidade de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos e, em essência, morre enquanto palavra”.

Podemos ver na intervenção de PA (L1 a L25), quando ela traz o assunto para o cotidiano de seus alunos, o desenvolvimento de uma atividade de compreensão e não de repetição de uma resposta pronta. Esse processo de compreensão exige do sujeito uma atitude responsiva, de comprometimento com o dizer do outro (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1986). Isso que dizer que a atividade proposta pela professora não visa que o aluno assimile o dizer do outro com as mesmas palavras, mas que ele “[...] insira esse dizer no seu universo de falante, reformule-o do seu próprio interior, submeta-o a outros (seus) dizeres, confronte-os com outros pontos de vista”. (SOUSA, 2002, p.119).

No recorte destacado, as intervenções da professora, perguntando e orientando o aluno a falar, a mostrar seu ponto de vista, e a se colocar diante da turma possibilitam que os alunos se coloquem como sujeitos ativos, assumindo uma atitude responsiva, a exemplo da participação do aluno em L21. Assim, ela tenta desenvolver o senso crítico de cada um, pois nesse momento não se preocupa apenas com o repasse de conteúdos, nem com o processo de ler e escrever as famílias silábicas para se apropriar do ato de ler, mas com a participação e interação dos alunos e com atitudes que eles poderão colocar em prática na vida real.

De modo geral, no recorte (1), a professora desenvolveu um momento de interação bastante significativo e aproveitou o texto escrito no quadro para trabalhar a leitura. Ao fazer a leitura colaborativa em voz alta com todos os alunos, os que estavam em nível alfabético leram as palavras consolidando a ortografia e os que ainda não liam iam correlacionando o falado ao escrito (L3 a L14). De acordo com os PCN (2001, p.61), “A leitura colaborativa é uma atividade que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” e ainda apontam essa atividade como uma ótima estratégia didática para a formação de leitores.

Verificamos nesse recorte uma atividade em que os alunos encontram espaço para expor suas ideias e/ou dúvidas, e são incentivados a reconhecer regras de convivência importantes no relacionamento diário de cada um.

Depois de concluída a leitura, a professora levou os alunos à outra sala em que havia televisão e DVD para apresentar um vídeo da cantora Eliana que abordava justamente as regras de convivência trabalhadas anteriormente em sala. Lá os alunos acompanharam a música cantando juntamente com a professora, e, a cada momento que as *palavras mágicas* iam aparecendo, a professora enfatizava-as, para que os alunos compreendessem a importância de se praticar tais gestos, buscando assim que o processo de compreensão vivenciado pelos alunos se tornasse um processo de mudança em suas atitudes. Observemos recorte 2:

(2)

- L1P: Pronto. Aprenderam não foi? Então eu quero ver quem é que vai bater no coleguinha hoje ... Ricardo, vai bater no colegui::nha, Ricardo?
- L3A: Bateu
- L4P: Bateu? Ricardo bateu em quem?
- L5A: Maria Juliana
- L6P: Foi? Eu não acredito
- L7A: E ela também ((Ricardo fala))
- L8P: Tu pediu desculpa a ela Ricardo?...
- L9A: Pediu não ((o aluno que se pronunciou em L3 responde))
- L10P: Então peça desculpa aqui
- L11A: Eu já pedi
- L12P: Desculpa novamente.
- L13A: Desculpa
- L14A: Pediu não ((novamente o aluno da L3 fala))
- L15P: Pronto. Diga assim, tá desculpado. Pronto ...
- L16A: ((incompreensível))
- L17P: (+) Não pode, bem que a música diz... que não pode
- L18A: Então não pode

Atualmente, não se encontra mais sentido uma metodologia de ensino e aprendizagem em que prevalece a resposta e não a compreensão do que se está estudando, pois dessa forma as atividades desenvolvidas se tornarão difíceis para o professor e sem sentido algum para o aluno. Nesse recorte, percebe-se que a professora tenta fazer com que os alunos passem a vivenciar as normas de comportamento abordadas. Observemos que os próprios alunos se encarregam de “fiscalizar” o comportamento dos outros.

Após terem escutado e cantado a música, todos voltaram para a sala. O passo seguinte da aula tomou um novo rumo, dirigindo-se para a intervenção pedagógica no processo de

alfabetizar, isto é, direcionando-se mais especificamente para o momento do ensinar a ler e escrever propriamente dito. No entanto, não deixa de ser um momento de leitura, pois reconhecer letras, palavras, necessariamente, faz parte do processo de leitura.

De acordo com os PCN e também os princípios do letramento, a intervenção pedagógica se torna um ponto chave para promover o aprendizado e depende muito da interação professor e aluno, pois dessa interação depende o sucesso ou o fracasso da aquisição da leitura e da escrita. Analisemos então os recortes direcionados a esse momento de ensino aprendizagem da leitura e conseqüentemente da interação. É um recorte grande, mas faz-se necessário para uma melhor compreensão da aula.

(3)

L1P: Presta atenção. Hoje, nós vamos estudar uma nova letra tá certo? Mas antes da gente estudar essa nova letra, tia escreveu uma palavrinha no quadro. ((as palavras escritas no quadro foram as seguintes: ZEBRA - Z ((escritas em letra bastão)), e zebra z ((escritas em letra cursiva)). (+) Tia está apresentando essa nova letra. Dessas letrinhas que têm aqui, quais foram as que vocês já estudaram esse ano com tia? Vocês já estudaram essa? ((a professora aponta para a letra “z”, minúsculo em letra cursiva))

L9Axx: Não::o

L10P: E essa? ((aponta para a letra “e”, escrita em letra cursiva))

L11Axx: já

L12P: Que letra é essa?

L13Axx: “e”

L14P: E essa daqui? ((aponta para a letra “b” escrita em letra cursiva))

L15Axx: “d”

L16P: Tá virada pra lá

L17A: “b”

L18P: Essa daqui? ((aponta para a letra “r”, em letra de bastão))

L19A: “n”

L20A: “r”

L21P: r, e essa?((aponta para a letra “a” escrita em letra cursiva))

L22Axx: “a”

L23P: Essa letra que tá escrita em cima, é a letra que nós chamamos de que?...

L24A: “z”

L25P: Não, essas letrinhas ... é da mesma forma que eu escrevi em cima eu escrevo embaixo?...

L27A: Não / a gente já estudou

L28P: A mesma letrinha?

L29A: Não

L30P: O mesmo jeito de escrever?

L31A: Não

L32P: Não, vocês tão vendo que a gente encontra essa letra de cima na cartilha de vocês ((aponta para letra de bastão)), nos livros, nas revistas. E essa lettrinha aqui, que é a lettrinha cursiva, a lettrinha que a gente usa pra escrever, é a mesma palavra, só que a forma, a maneira da letra tá diferente. Então olha só, essa palavra aqui se chama como Caio, que tu leu?

L38A: “z”

L39P: “z”, o quê? A palavrinha

L40A: Ze::bra

L41P: Ze::bra, zebra. Quem pode dizer qual a lettrinha que a gente vai estudar hoje?

L43A: “z”

L44P: Qual? “z”, a lettrinha “z”. A palavra zebra, a palavra zebra, ela tem a lettrinha z?...

L46A: Sim

L47P: Tem Bruno?...

L48A: Zebra?

L49P: A palavra zebra começa com que letra?...

L50Axx: “z”

L51P: Com a letra “z”... ((crianças conversam)) Ô homem, faz silên::cio, eu não mandei vocês abrir a cartilha não. (+) Então olha só, hoje nós vamos estudar a letra “c” desculpa, a letra “z”. O “z” maiús::culo

L54A: ((incompreensível))

L55P: Letra “z”. E o “z” mi...núsculo

L56A: ((incompreensível))

L57P: Tia vai ler pra vocês, tia vai ler pra vocês um poema que fala das zebrinhas.

Visando trabalhar e apresentar uma nova letra e palavras escritas com essa letra, a professora PB desenvolve uma atividade bastante abstrata e numa perspectiva diferente da que ela apresentou nos questionários quando afirmou que primeiramente trabalhava com textos para só depois apresentar as letras e sílabas.

Nesse primeiro momento, verificamos na prática da professora uma orientação mais oral, com apresentação de informações sobre a letra em estudo, visando preparar sua turma para o estudo de uma unidade silábica. Mesmo com o objetivo de preparar os alunos para um assunto novo, trata-se de uma atividade desvinculada de uma prática incentivadora da leitura, fragmentada. No entanto, considerando a perspectiva de interação de Bakhtin/ Volochínov (1986), não podemos considerar essa prática tão problemática. Haja vista que, segundo Bakhtin/ Volochínov (1986), independentemente do que consideramos como uma boa didática, a interação ocorre, mesmo que seja através de atividades equivocadas.

Outro ponto que nos faz considerar essa atividade como não problemática é o fato de a professora aproveitar para fazer uma retomada de outros conteúdos já estudados. Por exemplo, aproveita para verificar se os alunos conseguiam identificar na palavra dada outras letras já trabalhadas (L5 a L22), e também recupera o assunto sobre letra cursiva e letra bastão já estudadas (L23 a L37).

Mesmo sendo uma atividade fragmentada, verifica-se uma boa participação dos alunos, eles se mantiveram interessados e sempre respondiam ao que lhes era solicitado pela professora. Nesse momento, PA mediava uma atividade que, de certa forma, era significativa para a turma, conseguindo despertar interesse.

Nesse recorte, percebe-se também uma atitude bastante comum em sala de aula, conforme Sousa (2002): ora há um direcionamento para o conteúdo de ensino, ora a professora se volta para a relação professor/aluno propriamente dita, do ponto de vista do comportamento do aluno. Observemos as linhas 49 a 56 do recorte 3. De acordo com Sousa (2002, p.55), “se no primeiro caso, o professor exerce o papel de transmissor de informação, no segundo caso, ele é o moralizador e o disciplinador”. O professor tem que conduzir o processo de ensino aprendizagem de forma que garanta não só uma aprendizagem significativa, mas também que mantenha a ordem no ambiente e o cumprimento do conteúdo programático.

Depois de apresentar as letras a serem estudadas, a professora pede para que os alunos abram o livro para fazerem a leitura de um poema. Nesse momento, ela visa trabalhar com textos e também com gêneros, já que o texto a ser lido é um poema. Vejamos o recorte:

(4)

L1P: Ó, presta atenção, isso daqui é um poeminha. Lembra quando tia explicou a vocês o que era poema, o que era as palavras que rimam? Que é as palavrinhas que se parecem? O som das palavrinhas se parecem? Presta atenção que tem umas palavrinhas aqui quando a gente ler vai se parecer / Lucas?

L5A: Tá

L6P: Pronto, olha só. Acompanhe a leitura do seu professor, depois leia com seus colegas: zebrinha ((a professora olhando para o livro lê o título do poema)) / Vocês tão vendo aí que tem um nome aí vermelho?...

L9Axx: Tem

L10P: Esse nome aí é ze...brinha, tem letra “z” nesse nome?...

L11Axx: Te::m

L12P: Qual é a letra “z”? A prime::ira, a segun::da, é qual?...

L13Axx: A primeira

L14P: A primeira/... Olha como é engraçado: (++) Coitada da zebra/ psi... (+). Tia vai ler, depois vocês leem. Olha só... (++) ((A professora lê o texto))

Zebrinha
Coitada da zebra!
É tão pobrezinha,
Só tem uma roupa
A coitadinha!
Dorme de pijama,
Pijama de listrinha,
E passa dias inteiros
Vestida de pijaminha

L25P: Viram que tem palavrinhas que combinam uma com a outra?

L26A: Tem

L27P: Vamos ler vocês agora... Ze::bri::nha. Tia vai ler e vocês vão acompanhando, vocês vão falando...

((A professora ler novamente o poema e os alunos acompanham repetindo de acordo com o que ela lê))

Ao apresentar o gênero “poema”, a professora faz uma retomada, falando sobre o que é um poema, quais as características desse gênero (L1/L2/L3/L4/L5). Ela não se restringe apenas ao estudo de letras, mas direciona o momento a explicações sobre as características do gênero, não se aprofundando nesse sentido, pois nem todo poema apresenta necessariamente palavras que rimam. Nesse momento, consciente ou inconscientemente, a professora considera a faixa etária de seus alunos, já que não exige um trabalho mais detalhado, mais aprofundado sobre a caracterização do gênero poema, ou qualquer outro gênero. Nessa faixa etária, o que realmente se torna mais significativo para as crianças, que os fazem caracterizar um poema é justamente essa questão da rima.

Pelo que foi observado, o aspecto que a professora deixou de contemplar durante o trabalho com o poema foi a ludicidade. Esse sim é importante, não só para alunos em processo de alfabetização, mas para qualquer pessoa que esteja atento a ouvir um poema. Ao ler o poema, o professor tem que enfatizar, viver aquele momento, interpretar, fazer uma leitura mais empolgada e não simplesmente ler o que está escrito. O poema trabalhado pela professora foi um poema bem simples, apesar de ter havido interpretação, pelo que observamos faltou um certo nível de empolgação que o gênero exige.

Podemos observar também que a escolha do gênero poema não aconteceu como uma atividade planejada, como uma opção da professora em trabalhar com esse gênero, mas decorreu do fato de PA estar seguindo a sequência do livro que apresenta esse poema justamente em uma atividade referente ao trabalho com a letra apresentada pela professora.

Contudo, cabe observar que, mesmo seguindo a sequência do livro, a professora usou diferentes estratégias de leitura para levar os alunos a se apropriarem do ato de ler e também da compreensão do que leem. Vejamos melhor com a continuação do recorte:

(5)

L1P: Quem já viu uma zebra pessoalmente? Tu já viu Ana Clara?

L2A: ((incompreensível))

L3P: Tu viu aonde Ana Clara, a zebra?

L4A: Na fazenda

L5P: No sítio do teu pai tem uma zebra?

L6A: Tem

((incompreensível))

L8P: Na televisão... certo; como é o pêlo da zebra, ela é de bolinha?

L9Axx: Não

L10P: Mas ela é de bolinha?

L11Axx: Não

L12P: É de que o pêlo dela?

L13A: listri::nha

L14P: De lis...

L15A: trinha, listrinha

L16P: De listrinha. Aí tem assim ó: (+)

L17P: De acordo com o texto, por que é que a zebra é pobrezinha?

L18A27: Porque/ ela não tem uma roupa

L19A28: Porque ela não tem dinheiro pra comprar uma roupa

L20P: Por que ela não tem dinheiro pra comprar uma ro::upa. O que mais?...

L21A: Pra comer

L22P: Não, mais aqui não fala em comer, fala que ela é tão pobrezinha, só tem o quê?...

L24A: Uma roupa

L25P: Uma roupa, por isso que o texto diz que ela é pobrezinha. Porque ela só tem uma... roupa. Ó, e passa dias inteiros vestida de pijaminha. Ela tá dormindo aí na caminha dela, vocês tão vendo?

L28Axx: Tão

L29P: Vocês sabem o que é que significa esse “z” que tem perto da cabeça dela?...

L31A: ((incompreensível))

L32P: ((incompreensível)), mas isso quer dizer que ela tá o quê? dor...?

L33A: mindo

L34P: Dormindo, roncando, tá nem aí né Samara? Que cor é o pijaminha da zebra?

L36A: Amarelo e listra marron

L37P: Tá vendo como é lindo o pijaminha dela?...

L38A: Tia mais é amarelo

L39P: Tanto faz (+). Vocês tão vendo como o pijaminha da zebra é bonitinho?

L40Axx: Tô

Ao interrogar a turma sobre quem já viu uma zebra pessoalmente e como é o pêlo dela, a professora dirige os alunos a uma reflexão sobre o animal a que o poema se refere. Ela retoma junto com os alunos as informações do texto, estimula respostas de informações que estão implícitas (L17 a L34) numa tentativa de partir de algo para além do texto, tentando torná-lo mais próximo, para que justamente as crianças compreendam o poema e consolidem o aprendizado da leitura, em especial da letra “Z”, a qual está sendo estudada.

Nas linhas L18 e L19, podemos observar algumas intervenções feitas pelos alunos. Fica visível o momento em que um aluno demonstra sua compreensão, apresentando informações que ele próprio encontrou implícitas no texto, indicando que a estratégia utilizada pela professora possibilitou a compreensão do texto.

No entanto, podemos observar (L21/22) o momento em que um aluno em sua resposta associa pobreza a não ter dinheiro para comer. Através de sua resposta podemos perceber que há por parte do aluno uma compreensão do assunto. Ele faz uma leitura a partir do conhecimento de mundo, e nesse momento a professora rejeita, de uma forma meio brusca a resposta do aluno. Ela não considera esse conhecimento prévio da criança, talvez por se limitar apenas ao texto.

Em seguida, destacamos visível outra estratégia usada pela professora, ao trabalhar o não verbal (L27 a L40), para promover o entendimento do texto. Ela mostra o desenho no livro e conduz os alunos a levantarem hipóteses sobre o que está visualmente representado, funcionando como ótima estratégia de leitura, principalmente para os alunos que ainda não conseguem fazer leitura de textos escritos. De acordo com os PCN (2001), é interessante fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a que o texto se refere, através de informações que situem a leitura, seja a partir do texto não verbal, seja através do título do texto. O texto visual conduz o olhar para certa opinião, e apresenta elementos não linguísticos, importantes para a compreensão do texto. São justamente esses elementos não linguísticos que PA enfatiza para que os alunos consigam fazer a leitura do texto, sendo essa uma ótima estratégia de leitura.

Nesse recorte (5), contudo, podemos perceber, de uma forma geral, que mesmo tentando trazer o assunto para o cotidiano dos alunos, a professora poderia ter levantado mais informações sobre o conteúdo do texto, pois parece que a questão sobre quem conhece uma zebra não ficou clara. Nas linhas (L1 a L9), seria necessário que PA levantasse questões que não se limitassem apenas ao que livro sugere perguntar. Questões que confirmassem ou refutassem a afirmação do aluno de que no sítio do pai tem uma zebra, como por exemplo:

Onde a zebra vive? Qual seu habitat? Ou seja, seria interessante sondar se as crianças conhecem o ambiente em que a zebra vive.

Marcuschi (2005) aponta a questão de como as atividades de leitura têm sido exploradas em sala de aula, mais precisamente, o autor destaca a questão da tipologia de perguntas feitas frequentemente nas aulas de leitura.

Abordando a compreensão de textos em livros didáticos, elabora uma tipologia das perguntas de compreensão que serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão. Marcuschi (2005) apresenta nove tipos de perguntas classificadas da seguinte forma: **A cor do cavalo branco de Napoleão** (perguntas já autorrespondidas pela própria formulação); **Cópias** (perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras); **Objetivas** (perguntas do tipo “o quê, quem, quando, como, onde...”, que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto); **Inferenciais** (são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica); **Globais** (levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos); **Subjetivas** (referem-se ao texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade, ex: Qual a sua opinião?”); **Vale-tudo** (indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar); **Impossíveis** (exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos); **Metalinguísticas** (as que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto).

Baseado nessa tipologia, o autor conclui que “[...] há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto” (MARCUSCHI, 2001, p. 57). No entanto, o fator mais alarmante na visão do autor é a baixa frequência de questões que exigem uma reflexão inferencial e crítica por parte do leitor: apenas 10%.

Com relação às perguntas usadas pela professora, podemos observar uma predominância de perguntas **objetivas**, que, de acordo com Marcuschi (2005), são as perguntas cujas respostas acham-se centradas só no texto. E numa frequência bem menor encontramos perguntas **inferenciais** e **subjetivas**. Acreditamos, no entanto, não temos certeza, que a predominância de questões dessa natureza talvez tenha a ver com o nível dos alunos. Por se tratar de uma turma de 1º ano, provavelmente se torne mais difícil o trabalho com perguntas inferenciais e subjetivas, já que são perguntas que exigem respostas mais complexas.

No recorte analisado, a criança (em L7/L8) diz que viu uma zebra na televisão. Nesse momento, PA deveria ter aproveitado para conduzir o aluno a expressar o que sabe sobre esse animal, no entanto, ela rapidamente passou a abordar as questões propostas pelo livro didático: Você já viu uma zebra? Onde? Como é o pelo da zebra? De acordo com o texto, por que é que a zebra é pobrezinha? Sublinhe as palavras que rimam.

Vejamos a sequência seguinte em que ela introduz essa última questão:

(6)

- L1P: Agora olha, tem assim no texto ó, sublinhe as palavras que ri::man. Vocês vão procurar a palavra pobrezi::nha. Pobrezinha começa com “p” “o”. Procurem aí pobrezinha
- L4A: Eu não sei não tia
- L5P: Começa com “p” “o”, procura no texto Denis
- L6A: Aqui achei, “p” “o” achei tia, achei tia ((outro aluno responde e a professora não dá importância))
- L8P: Começa com “p” “o”, “b” “r” “e”
- L9A: Bote aí no quadro tia, pra eu ver ((Denis continua pedindo ajuda))
- L10P: Tia vai botar no quadro pra você ver
- L11A: Achei, achei, achei tia ((o aluno da L6 se pronuncia novamente))
- L12P: Ó, po-bre-zi-nha ((a professora escreve a palavra no quadro)) (+) Sublinhar. O que é sublinhar? É passar o que?
- L14A: Um círculo
- L15P: Um tracinho embaixo
- L16A: Ô tia ((incompreensível))
- L17P: Sublinhar não é circular não viu gente, circular é fazer o círculo. Olha só, você vai sublinhar a palavra pobrezinha. Mulher, procura (+) “pobrezinha”
- L20A: É esse, é tia?((outro aluno, diferente da (L 4 e L9) faz a pergunta))
- L21P: Pobrezi::nha rima com coita...?
- L22Axx: di::nha
- L23P: Coitadinha. “Co”, começa com que?
- L24Axx: “c” “o”
- L25P: “c” “o”
- L26Axx: ((incompreensível))
- L27P: Agora vamos para coita::di::nha
- L28Axx: Tia, Ruan circulou
- L29P: É pra passar o tracinho embaixo
- L30A: Tia, ti::a, é pra passar o tracinho é?
- L31P: É todinha
- L32A: Pois Bruno tá mandando circular só um pedaço/
- L33A: Assim ó, ó
- L34P: De novo Wilson, mais Wi::lson
- L35P: É pra passar o tracinho embaixo (+) apague o círculo (+). Jane, tia vai pegar tua cartilha
- ((barulho de crianças conversando))

Neste recorte (6), a atividade desenvolvida contribui para uma situação de aprendizagem quando a professora leva o aluno a pensar sobre o objeto de estudo, no caso, a aquisição da leitura e da escrita. Ela dá pistas (em L5/L6) para que o aluno descubra a palavra solicitada. Dessa forma, considera a interação e o nível de desenvolvimento proximal da criança (Vygotsky, 1991), direcionando o aprendizado, para que em momentos futuros a criança possa ler a palavra sozinha.

A insistência do aluno em demonstrar não saber ler e nem identificar a palavra “*pobrezinha*” (L4 e L9) sinaliza uma tentativa de fazer com que a professora entenda que ele não está conseguindo ler, que quer ajuda. PA indica com qual letra a palavra começa e pede para que a criança procure no texto (L5), encaminhando o aluno para que avance em nível de leitura. No entanto, a criança insiste que não sabe, quando diz: “*Bote aí no quadro tia, pra eu ver*”, demonstrando que não consegue encontrar a palavra sem ajuda. De acordo com Vygotsky (1991, p.32), “[...] ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias”.

Mesmo considerando o nível de desenvolvimento proximal da criança, ao dar pistas para que ela consiga ler a palavra solicitada (indicando a letra com que a palavra começa), notamos uma série de lacunas na intervenção de PA. A primeira é o fato de ela não ter insistido mais para o aluno tentar ler a palavra solicitada, ao aceitar rapidamente o pedido do aluno e escrever a palavra no quadro (L9/L10/L12). Ela poderia ter questionado com que letra termina, poderia fazer referência à outra palavra que começasse com a mesma letra da palavra destacada. Outra lacuna diz respeito ao fato de PA ignorar a contribuição de outro aluno, que insistiu várias vezes, afirmando ter encontrado a palavra pedida pela professora (L6 e L11). Essa situação em que o aluno encontrou a palavra pedida (L6 e L11) se tornaria uma interessante situação de aprendizagem.

No recorte analisado, o aluno em L6 e L11 seria o parceiro adequado do aluno em L4 e L9, considerando suas hipóteses de leitura. O aluno em L6 revela ser um aluno alfabético, e o outro (em L4 e L9) não. Seria interessante nesse momento que a professora conduzisse esses dois alunos a se agruparem na busca de um intercâmbio, um ajudando ao outro. No entanto, PA não direcionou esse momento, o aluno se pronunciou várias vezes e, como ela não se manifestou, simplesmente ele parou.

Em L20, outro aluno demonstra ter encontrado a palavra e pergunta à professora: “*É esse, é tia?*”, e mais uma vez a professora ignora, talvez para não quebrar a sequência da aula, ou porque não escutou. O fato é que o aluno com essa pergunta demonstra que necessita de

ajuda para ler a palavra “pobrezinha”, pois sozinho não está conseguindo ler, por isso solicita pistas, mas a professora, novamente, não considera essa situação. PA deveria ter dado dicas que o ajudassem a pensar sobre o que estava escrito, como por exemplo: por que você acha que é essa? E, a partir da resposta do aluno, levantaria outras questões.

A concepção interacionista de Vygotsky e também os PCN destacam a importância da participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento, bem como a importância da intervenção do professor para a aprendizagem do objeto de estudo, no nosso caso, a aquisição na leitura e da escrita.

Ressaltando ainda a intervenção pedagógica, vimos que a professora não valorizou as oportunidades criadas pelos alunos, para que eles pudessem avançar mais nas suas hipóteses de leitura. Enunciados como os das linhas L4/L6/L9/L20 materializam o pedido de ajuda para ler a palavra ditada pela professora ou uma sinalização de que estavam progredindo, lendo o que a professora pediu (L20).

Os recortes 4 (L7/L8/L9) e 6 (L1/L2/L3/L4/L5) também revelam uma situação-símbolo da sala de aula: a professora desenvolve com seus alunos uma atividade proposta pelo livro didático(LD), ela segue exatamente os passos que o LD orienta: ler o que está escrito, pronunciar as perguntas sugeridas pelo LD e executar a atividade que está proposta no livro. Ou seja, na sequência, a relação professor/aluno se desenvolve em função de uma atividade mediada pelo livro didático. É interessante observar que os professores sempre usam a mesma estratégia na busca das respostas e da participação dos alunos, ora recuperam uma das respostas dos alunos tidas como certa, reforçando-as num tom de voz mais forte como observa Sousa (2002), ora recuperam as respostas não corretas em voz alta, para “dizer” que elas estão erradas, conforme ocorre nos recortes 4 (L15), 5 (L15/L16/L19/L20/L24/L25) e 6 (L12 a L15). Essas atitudes, de acordo com Sousa (2002, p. 61), “[...] nos diz apenas que o professor está exercendo uma de suas funções naturalizadas – a de controlador da aprendizagem – e ainda assim, diz muito pouco do exercício dessa função”.

No recorte abaixo, a professora escreve diretamente no quadro a palavra solicitada pelo aluno e não faz um direcionamento à aprendizagem da leitura e da escrita como já havia feito no recorte 6 (L5). Ela apenas diz as duas primeiras letras da palavra e logo depois escreve no quadro para os alunos copiarem, não esperando que eles procurem a palavra. Vejamos:

(7)

L1P: Então a gente agora vai procurar lis::tri::nha. (+) Começa com “l” “i”, listrinha (+) “li”. (+) Olha como é listrinha ó ((a professora escreve a palavra listrinha no quadro)). Lis-tri-nha. Ó como é: lis-tri::nha, listri::nha. Sublinhar, su-bli-nhar listrinha ((sublinha a palavra no quadro)). (++)

Terminada a atividade de sublinhar no poema as palavras que rimam, a professora propôs uma atividade de leitura dessas mesmas palavras, que ela já havia escrito no quadro, todas em letra bastão. Observemos o recorte:

(8)

L1P: Pronto, todo mundo já sublinhou num foi?
 L2Axx: Já
 L3P: Agora vamos ler as palavrinhas: (+) Pobrezi::nha
 L4Axx: Pobrezi::nha
 L5P: Coitadinha
 L6Axx: coitadinha
 L7P: listri::nha
 L8Axx: Listrinha
 L9A: Pijaminha
 L10P: Pijami::nha
 L11Axx: Pijami:nha
 L12P: Que letrinha nós estudamos?...
 L13Axx: “z”
 L14P: “z”, “z” maiúsculo e “z”...
 L15Axx: Minúsculo
 L16P: Pron::to, agora guardem as cartilhas e peguem os cadernos
 L17A: Na bolsa?
 L18P: Não, aqui em cima da minha mesa
 L19A: ((incompreensível))

Neste recorte, a leitura feita pelos alunos é simplesmente a repetição das palavras da leitura feita pela professora. A metodologia usada por ela é de uma leitura fragmentada, palavra por palavra, sem que haja nenhuma construção de sentido, é uma mera repetição. Os alunos que já conseguem ler decifram, mas os que ainda não sabem apenas repetem.

Após a identificação das palavras referentes ao texto (atividade que veio proposta no livro didático), a professora direcionou a aula para a escrita, escrevendo no quadro a tarefa a ser copiada e respondida. Nesse momento, ela ia orientando como os alunos deveriam copiar.

(9)

L1: Escola Municipal
 L2: Antônio José da Silva⁷
 L3: Taperoá, 16 de Setembro de 2011
 L4: Leia a Palavra e pinte a letra z
 L5: Zebrinha
 L6: Agora escreva a palavra que você pintou.

[...]

L7P: Quando pular uma linha, aí vocês vão escrever assim. (+) Le::ia (++)
 L8A: Leia
 L9A: Licença ai tia
 L10: Le::ia a palavra e pinte a letra “z”
 L11A: É pra pintar é tia?
 L12P: A letra... “z”. Olha, se não der tudinho aqui numa linha vocês vão pra linha de baixo. (+) Ô meu Deus, esse barulho.
 L14Axx: ((conversas))
 L15P: Deixe de zoada
 L16Axx: ((conversas))
 L17P: A palavrinha que tia vai escrever vocês não precisa pular uma linha não, vocês fazem na outra linha, é: ze-bri-nha. Na outra linha aí vocês escrevem ó, (+) vocês escrevem na linha (+), no meio da linha pra ficar bonitinho o caderno. No meio da linha vocês escrevem: ze-bri-nha, ze-bri-nha. ((a professora escreve a palavra zebrinha à medida que vai soletrando)). (+) Aí vocês vão procurar na palavra zebri::nha
 L23Axx: ((conversas))
 L24P: Aqui escreva zebrinha. Bruno você vai procurar na palavra zebrinha a letrinha “z”::
 L26A: ((incompreensível))
 L27P: Eu estou falando. Vão procurar a letrinha “z” na palavra zebrinha e vão pintar bem clarinho. (+)
 L29A: O que tia? ((incompreensível))
 L30P: Não. Escreva essa palavra zebrinha agora
 L31A: Licen::ça Denis
 L32: ((incompreensível))
 L33P: Você botou za::brinha. É ze::brinha, é “z” “e”. É pra pintar com lápis de pintura, lápis de cor bem clarinho. ((o aluno mostra a atividade)). Pronto, vá pintar a letrinha “z”. Qual é a letrinha “z” dessa palavrinha aqui?
 L36A: Tia?
 L37P: Qual é a letrinha “z” que a gente estudou hoje aqui? ((o aluno aponta a letra “z”)) Sim, pinte com lápis de cor bem clarinho.
 L39: ((incompreensível))
 L40A: Isso é um “b”?

⁷ O nome atribuído à escola é fictício, a fim de garantir o anonimato.

L41P: É, “b” “r” “a”.

L42A: Bruno, dá para dá licença Bruno?

L43P: Pronto, tia pode apagar esse lado?

L44Axx: N::ão

L45P: Vamos minha gente, que ainda tem leitura

Nesse momento, a professora mostra, de certa forma, a importância de se trabalhar a cópia, desde que haja objetivos que favoreçam o aprendizado, nesse caso, se está trabalhando o desenvolvendo da capacidade de escrita dos alunos. O objetivo é fazer com que eles aprendam a escrever retirando do quadro, e, ao mesmo tempo, a professora aproveita para trabalhar a letra estudada e fazer com que os alunos leiam palavras com essas letras.

No recorte (9), podemos perceber que a professora, além de orientar como se transcreve do quadro (L12 a L22), também trabalha com a aquisição da leitura no momento em que soletra e escreve a palavra para que as crianças vejam.

Quando ela vai mostrando e “[...] nomeando as letras como instrumento necessário para se dizer as coisas por escrito, vai ao mesmo tempo, informando sobre o lugar das letras nas palavras e esclarecendo sobre o ‘valor’ das letras de acordo com a posição destas na palavra” (SMOLKA, 2008, p.43). Dessa forma, a professora trabalha o funcionamento da escrita. “[...] Ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita” (SMOLKA, 2008, p.43).

Esse processo se torna necessário em turmas de alfabetização, haja vista que “[...] nesse primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente” (BRASIL, 2001, p.105). O fato de se aceitar essa escrita não convencional não quer dizer que não houve uma intervenção pedagógica no sentido de orientação para a construção de escrita convencional. Na verdade, esse é um dos primeiros passos para “[...] a constituição da autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes” (BRASIL, 2001, p.105). Assim, quanto mais rápido os alunos chegarem à escrita alfabética, melhor se desenvolverá seu nível de aprendizagem da leitura.

Enquanto os alunos iam copiando e respondendo a tarefa, a professora chamava um a um para fazer a leitura individual. Podemos observar esse processo nos recortes⁸ seguintes.

⁸ Os recortes foram divididos a fim de mostrar diferentes momentos direcionados à leitura desse texto. Se colocado na íntegra, seria um recorte enorme e cansativo para o leitor, pois a professora chama todos os alunos para fazerem essa leitura. Portanto, reafirmamos que se trata de momentos diferentes dessa aula marcados pela supressão [...].

Achamos necessário expor vários desses recortes para que possamos ter uma visão mais ampla desse processo de leitura individual trabalhado pela professora PA.

(10)

L1P: Chega dá a leitura

L2A: ja-bu-ti:jabuti; Jo-a-na:Joana; ji-bó-i-a:jibóia; be-i-jo:beijo; já-bu-ti-ca-bra

L4P: bra, não: “ba”, jabutica::ba ((PA explica que não é “bra”, e sim “ba”))

L5A: ja-va-li: javali; Ja-na-i-na: Janaina; bo-ti-jão; já-ne-la: janela; fei-jão; ca-ju; Jo-ão; +), Ja-i-me; pi-ja-ma; ja-ca; su-jo: sujo

L7P: Chega Teresa. ((a professora chama outro a aluno para ler))

L8A: ja-bu-ti: jabuti; Jo-a-na:Joana; ji-bó-ia:jibóia; be-i-jo:beijo; ja-va-li:javali; Ja-na-i-na: Janaina;bo-ti-jão:botijão; ja-ne-la: janela;fe-i-jão: feijão; ca-ju:caju; Jo-ão:João; Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca:jaca; su-jo:sujo

[...]

L12P: Vem Márcio. (+) Psiu. Tu lesse Márcio em casa? Vamos ler agora

L13P/A: ja-bu-ti: jabuti

L14P: Que pedacinho é esse?

L15P/A: Jo-a: “n” “a”: na: Joana; ji-bó-ia

L16P: Esse pedacinho agora tu sabe qual é? (+) Que letra é essa aqui?

L17A: “b”

L18P: E essa

L19A: “e”

L20P: Ficou o que?

L21A: bo

L22P: be

L23A: be-i-jo: beijo

L24P: Be::ijo. Essa palavra grande aqui tu sabe qual é?

L25A: ja-bu-ti

L26P: ca-ba: jabuticaba

L27A: ca-ba

L28P: Arraste de novo ((referindo-se a um aluno que arrastou a cadeira))

L29P/A: ja-va-li:javali; Ja-nai-na: Janaina; bo-ti-jão:botijão; ja-ne-la: janela; fei-jão: feijão; ca-ju: caju; Jo-ão: João; Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca: jaca; su-jo: chuso/ ((a criança pronuncia as sílabas su-jo e lê “chujo”))

L33P: su-jo:

L34A: chujo

L35P: su

L36A: su

L37P/A: su-jo: sujo

L38P: Ô Ruan? Eu só tô ouvindo você falando viu? (+) Isso é um “j”

L39A: Aqui é um “i” né vó?

L40P: É

- L41P/A: Jo-a-na: Joana; ji-bó-ia: jibóia; be-i-jo:beijo; já-bu-ti-ca-ba: jabuticaba; ja-va-li: javali; Ja-na-i-na: Janaina; bo-ti-jão: botijão; já-ne-la: janela; fei-jão: feijão; ca-ju: caju; Jo-ão: João; Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca: jaca; su-jo: sujo
- L45P: Vem Guilherme
- L46P: jabuti::
- L47A: jabuti
- L48P: Joa::na
- L49A: Joana
- L50P: Jibóia
- L51A: Jibóia
- L52P: Beijo. Que pedacinho é esse que é o que a gente tá estudando?
- L53A: É::
- L54P: Jo, que é da família do jota: jo. Essa daqui é da família de quem? (+) Do “b”
- L56A: “b”
- L57P: Be-i-jo: beijo, preste atenção Guilherme
- L58P/A: jabuticaba, javali, Janaina, botijão,
- L59P: Que letra é essa de botijão? (+) “b”, “b” ((a professora pronuncia a letra para que o aluno repita))
- L61A: “b”
- L62P/A: ja-ne-la, fe-i-jão, ca-ju, Jo-ão, Ja-i-me, pi-ja-ma, ja-ca, su-jo
- L63P: Chega João...
- L64P/A: ja-bu-ti, Jo-a-na, ji-bó-i-a
- L65P: Que vogal é essa aqui João, (+). Essa vogal, só essa vogal aqui é qual? Essa daqui é quem? (+) “a”. (+) Essa daqui?
- L67A: “i”
- L68P: “o”
- L69P/A: ja-bu-ti-ca-ba, ja-va-li, Ja-na-i-na
- L70P: Lê alto
- L71P/A: bo-ti-jão, ja-ne-la, fe-i-jão, ca-ju, Jo-ão, Ja-i-me, pi-ja-ma, ja-ca, su-jo
- L72P: Que letra é essa que a gente tá estudando?(+).
- L73A: ((incompreensível))
- L74P: Jo::ta

A professora segue até o final da aula “tomando” leitura individual de todos os alunos, isso demorou bastante tempo, pois ela chamou um por um. No recorte 10 (da L1 a L12), ela escuta atentamente as crianças que já conseguem ler, ajuda aquelas que ainda estão iniciando esse processo de decodificação a identificar as letras, os sons das sílabas e a leitura da palavra completa (L13 a L27), e para as crianças que ainda não conseguem identificar nem as letras, nem as sílabas a professora ler e aponta as sílabas e elas repetem (L41 a L51).

Podemos observar que a professora trabalha com a leitura utilizando uma metodologia de marcar e “tomar a lição”⁹. Ela chama individualmente e aponta as palavras para que as crianças leiam. Nesse momento, podemos verificar um alinhamento entre o discurso de PA,

⁹ O termo “tomar a lição” está sendo usado aqui da forma como em sala de aula, quando as professoras se referem ao momento em que cada aluno apresenta individualmente a leitura de um texto ou palavras.

referente às respostas dadas nos questionários, e sua prática, quando ela diz que prefere uma metodologia de trabalho com a leitura individual porque pode perceber os avanços e dificuldades de seus alunos, e também para poder procurar formas de intervenção.

Observamos também (L41 a L51) as estratégias de leitura que a professora utiliza. Ela faz uma leitura em voz alta para que os alunos que ainda não sabem ler acompanhem as palavras lidas, numa tentativa de fazer com que os alunos se apropriem da leitura correlacionando e reconhecendo as palavras que estão ouvindo com o que está escrito.

No entanto, a repetição feita pelos alunos (L41 a L51), conforme observamos em sala de aula, funciona apenas como uma forma de participação das crianças no momento da leitura e não como aquisição de um conhecimento, ou seja, eles apenas repetiam o que a professora dizia, sem sequer olhar para a palavra. Não significa, portanto, que eles estivessem aprendendo a ler. Nesse momento, PA trabalha com a leitura de uma forma puramente mecânica, através de uma metodologia centrada no método de marcar e tomar lição individualmente.

De acordo com os PCN (2001), a unidade básica para o ensino da leitura é o texto, mas também podemos encontrar lá que “[...] isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas que o exijam” (BRASIL, 2001, p.36). Dessa forma, percebe-se que se torna viável uma metodologia que também aborde o trabalho de aprender a ler através da leitura de palavras ou frases, a maneira como esse trabalho é feito é que realmente fará a diferença. “Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a leitura e escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita e a leitura como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2008, p.45).

O trabalho com a leitura através de palavras isoladas, como uma atividade mecânica, apesar de não ser indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda é muito utilizado nas escolas. E traz como consequências, na formação leitora dos alunos, uma leitura puramente decodificadora, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos antes de eles ingressarem na escola.

O trabalho com essa metodologia também coloca em risco o processo e a capacidade de aprendizagem do aluno, visto que, apesar de ser muito usado e de certa forma ter alfabetizado milhões de pessoas, esse método de alfabetização consiste na memorização do que é ensinado, colocando em dúvida a qualidade do aprendizado do aluno, levando-o a decorar e não a aprender. Como consequência dessa metodologia, a escola tende a formar alunos desinteressados, desmotivados pelos estudos, e sem interesse pela leitura, pelo ato de ler.

De acordo com os PCN (2001), esse método de leitura de palavras isoladas não mais tem sentido. Esse documento (PCN) propõe um currículo baseado no domínio das competências básicas (ler e compreender o que lê) e que esteja em harmonia com os vários contextos de vida dos alunos. Nesse cenário, ler é mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (PCN, 2001).

Torna-se necessário que na sala de aula o professor faça uso de estratégias que favoreçam o desenvolvimento do letramento dos alunos e não os limite apenas a essa leitura de palavras soltas, descontextualizadas, até porque no dia a dia o aluno vai se deparar com textos dos quais ele terá que ler o sentido e não apenas decodificar sílabas e palavras soltas.

Na escola, os professores trabalham a leitura de diferentes formas. Existe a leitura que busca informações; a leitura escolar propriamente dita, cujo objetivo é fazer com que se aprenda a ler; a leitura prazerosa em que se procura o aconchego, o prazer, uma leitura que “[...] nos faz estar alhures, onde não se está, em outro mundo; constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade”. (CERTEAU, 1994. p.269). De acordo com os princípios do letramento, é a esse tipo de leitura que deveria ser dada prioridade no ambiente escolar, uma leitura que cativa o aluno a ler, que desperte seu interesse em ler, juntamente, é claro, com todo o processo de se alfabetizar, necessário principalmente em turmas de alfabetização.

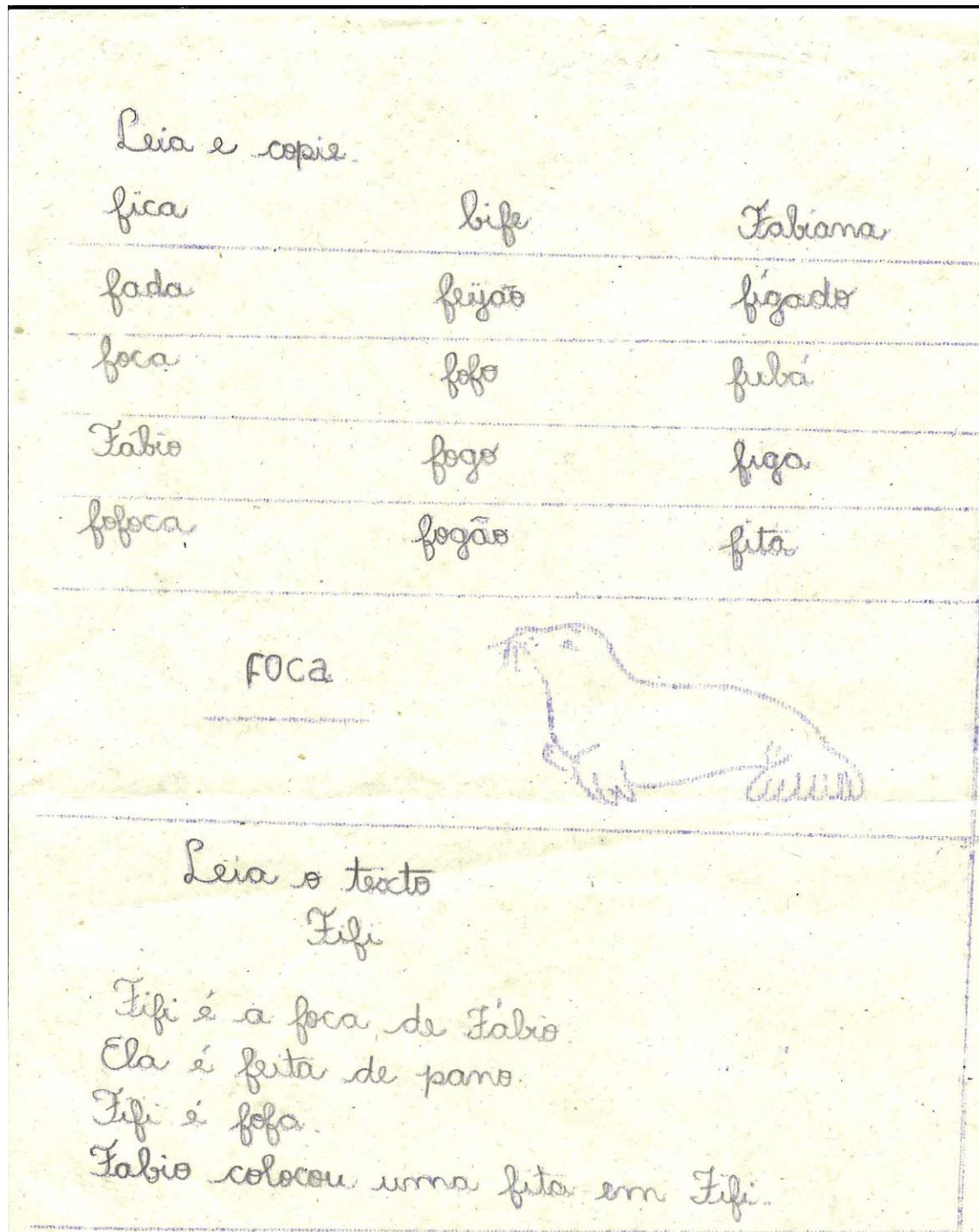
Verificamos também, nas linhas de L31 a L37, que o aluno, ao fazer a leitura da palavra “sujo”, ler “su-jo”, e pronuncia “chujo”. Nesse momento, a professora faz a correção repetindo a sílaba “su”, para que ele repita e pronuncie a palavra da maneira correta. O que podemos considerar nessa situação é que essa pronúncia pode ter relação com o dialeto do aluno, o que pode causar, às vezes, constrangimento, interferindo na leitura. É certo que a professora teria que pronunciar a palavra correta para que o aluno repetisse, contudo, o professor precisa estar atento à melhor maneira para fazer isso.

É fundamental a atenção a essa questão do dialeto padrão e não padrão, na hora da prática da leitura, a fim de não criar nenhum constrangimento em termos de correção em relação ao que o aluno coloca, sobretudo, quando o dialeto dele é diferente do padrão.

Passemos agora para recortes da aula seguinte que foi uma continuação dessa aula que acabamos de analisar. A professora iniciou a aula com uma atividade de matemática, não nos

deteremos a essa parte, pois o nosso objetivo é analisar as aulas de leitura. Após o término da atividade de matemática, foi feita a leitura individual de um texto que a professora já havia trabalhado em outro momento. Vejamos o texto.

FIGURA 1: Atividade mimeografada



FONTE: Atividade elaborada pela professora PA.

Foi uma leitura individual em que ela seguiu os mesmos passos da aula de leitura anterior, o que mudou foi o que foi lido, em vez de palavras, a leitura proposta foi de um pequeno texto puramente sem sentido, visando apenas à identificação mecânica de letras e palavras estudadas. Defendemos que o aluno precisa aprender a ler, existe a necessidade de se ensinar a ler, e, para isso, torna-se necessária a técnica do ensinar a ler, de se tomar leituras, mas que seja de uma forma estimulante, mais significativa, utilizando textos que façam sentidos e não apenas: “Fifi é foca de Fábio”. Vejamos recortes em que a professora propõe essa leitura:

(11)

L1P: Leia o texto

L2A: Eu?

L3P: Sim

L4A: Fi-fi é a foca de Fá-bio (+)

L5P: É um “e”

L6A: E-la é fe-i-ta de pa-no. Fi-fi é fo-fa. Fá-bio co-lo-cou u-ma fi-ta...

L7P: Em

L8A: Em Fi-fi.

L9P: Chega Tatiana (+)

L10A: Fi-fi: Fifi é a foca de Fá-bi-o. Ela é feita de pa-no. Fifi é fofa. Fá-bi-o co-lo-co-u u-ma fi-ta em Fifi

[...]

L12P: Chega Amanda (+). Bora, (+). Que letra é essa? É o que maiúsculo, ó? Essa daqui é o que?(+). Que letra é essa Amanda? Tais vendo ó, perdendo aula/ “f”. Então essa daqui é o “F” maiúsculo, agora que pedacinho é esse?...

L16A: fi

L17P: Fi...

L18A: fi

L19P: Fi::fi...

L20A: Fi- fi é...

L21P: Que letra é essa?

L22P/A: Fi- fi é...

L23P: Que pedacinho é esse?

L24A: Fo-ca...

L25P/A: Fifi é a fo::ca de Fá-bi-o

L26P: Ó, Fá-bi-o

L27A: Fábio

L28P: Que vogal é essa maiúscula?

L29A: “e”

L30P: E::la

L31A: E::la é ...

L32A: Ô tia, foca também num fica na água né?
 L33P: É
 L34A: Nadando?
 L35P/A: É... fe-i-ta...
 L36A: De pa-no
 L37P: Muito bem,/ ela é feita de pano...
 L38P: Mesmo nominho que você leu aqui...
 L39A: Fi-fi: Fifi... é... fo-fa
 L40P: Fa
 L41A: Fifi é fofa
 L42A: Fa... isso é um “l” né?
 L43P: Um “b”, ó: Fá-bi-o
 L44A: Fá-bi-o
 L45P: Fábio...
 L46A: Colocou uma fita em Fifi. Fá-...bi-o co...lo...co...u u-ma fi-ta em... Fi-fi
 L47P/A: Fábio colocou uma fita em Fifi

[...]

L48P: Ana Clara, venha, (+)
 L49P/A: Fifi. Fi::fi é a:: fo::ca de Fá::bio. El::a é fe::ita de pano. Fi::fi é:: fo::fa.
 Fá::bio co::locou u::ma fita em Fifi
 L51P: Chega Ruan
 L52A: Ó, Jane disse que tava com fome (+)
 L53A: A hora de lanchar tá perto? Tá perto tia?
 L54P: É/
 L55P/A: Fifi. Fi::fi é a:: fo::ca de Fá::bio. El::a é fe::ita de pano/ Que letrinha é essa aqui?
 L57A: “a”
 L58P: “a”/ Essa daqui?
 L59A: “é”
 L60P: Essa que tem o pinguinho?
 L61A: “i”
 L62P: “i”/ a vogalzinha “i”
 L63P/A: Fi::fi é:: fo::fa. Fá::bio co::locou u::ma fita em Fifi

Nesses recortes, a ênfase dada à decodificação sem atribuir sentido ao que se está lendo é evidente, mesmo porque o texto apresentado para leitura não oportuniza uma atividade mais contextualizada, por se tratar de um texto criado justamente para ensinar a família silábica do “fa”. A professora demonstra apenas preocupação com que o aluno consiga decifrar o texto e perde a oportunidade de fazer com que o texto apresentado tenha pelo menos um pouco de sentido para os alunos (recorte 11- L32 a L36). Quando o aluno faz uma pergunta: L32: “Ô tia, foca também num fica na água né?”, a professora simplesmente responde que é e continua tomando a leitura. Ela poderia ter aproveitado o momento para fazer uma socialização sobre a

“foca”, tentando dar sentido ao texto, indagando quem já viu uma foca ou quem sabe onde ela vive. A partir disso, ela poderia sugerir como outra atividade que eles pesquisassem sobre esse animal, trouxessem gravuras ou algo escrito sobre a foca.

A professora talvez tenha trazido o texto para diversificar, para que as crianças não lessem apenas palavras. Contudo, o texto não somou sentido algum, não tornou a leitura prazerosa ou interessante. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p.36), “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita”.

Nesse recorte (L48 a L63), fica visível a automatização com que a professora conduz a leitura com seus alunos, fazendo-os simplesmente repetir as palavras que ela fala. Essa concepção de que ler é repetir é contrária à concepção de leitura a que se referem os PCN, quando defendem que ler é atribuir significado ao texto lido.

Sobre essa questão do texto na alfabetização, Cagliari (2001) focaliza as concepções dos textos nas cartilhas, mostrando que, muitas vezes, esses textos não apresentam relação nenhuma com o interesse dos alunos e com o seu cotidiano e que a função didática desses textos é justamente destacar a função do conjunto de letras que se está estudando.

Essa função fica visível no texto apresentado aos alunos no recorte (11). Um texto trabalhado basicamente com a intenção de se ensinar a ler e escrever palavras com a letra estudada. O esperado é que no mínimo os textos sejam coesos e coerentes. No entanto, o que podemos perceber é que a coerência do texto apresentado é muito pobre, pois se trata de um texto totalmente solto e descontextualizado (CAGLIARI, 2001).

A autora destaca que os problemas de coesão e coerência não são os únicos encontrados nos textos das cartilhas. A repetição também se faz presente e aparece como elemento coesivo nesses textos. Esse aspecto pode ser observado no texto trabalhado pela professora, através da repetição das palavras: Fifi e Fábio.

Trabalhando dessa forma, a concepção de texto escrito que é passada para os alunos é que “[...] coesão e coerência não são fatores necessários para a construção de um texto, de que o texto escrito é apenas uma sequência aleatória de frases, sem nenhuma conexão lógica, semântica ou discursiva necessária” (CAGLIARI, 2001, p.71). Dessa forma, o que é passado para o aluno é a ideia de que os elementos de coesão e coerência necessários a um texto são unicamente a repetição e a substituição de nomes por pronomes.

De acordo com Cagliari (2001), as cartilhas não consideram que o texto não é uma simples sequência de palavras ou frases, mas consideram que basta juntar sílabas para formar palavras, juntar palavras para formar frases, e juntar frases para formar um texto. Dessa forma

o significado do texto se origina a partir do significado próprio de cada palavra. Assim, em sala de aula, o professor que apresenta e trabalha com textos na perspectiva das cartilhas, textos em geral sem coesão e coerência, certamente construirá para seus alunos uma visão de texto que combine com esse modelo único. Nessa perspectiva, o interesse pela leitura e a visão de um texto escrito, com certeza, não acontecerão da mesma forma que quando se trabalha com textos contextualizados que façam parte do cotidiano dos alunos.

Vale ressaltar que o texto apresentado não foi retirado do livro que a professora trabalha, adotado pela escola, contudo, foi apresentado com os mesmos objetivos que as cartilhas apresentam para seus textos. Além disso, parece-nos que esse texto foi retirado de outra cartilha, pois ao verificarmos o livro *Porta Aberta*, 1ª Edição, ano: 2008 (livro adotado pela escola no período em que fizemos a coleta de dados) não encontramos textos com essas características.

O livro *Porta Aberta* apresenta-se com uma edição baseada no letramento e alfabetização e traz uma diversidade de gêneros como: poemas, histórias em quadrinhos, histórias infantis, parlendas, cantigas de roda, fábulas, cantigas, lendas, trava-línguas, folhetos de propaganda, adivinhas, músicas folclóricas. Verificamos, através das observações feitas em sala, e também dos recortes destacados aqui, que a professora também trabalha na perspectiva do livro, no entanto, nesse momento, ela não o contemplou. E por que isso aconteceu? Provavelmente, não temos certeza, isso se deu pelo fato de a professora querer trazer esses textos justamente por sua função de ensinar as letras estudadas, e o livro adotado não apresenta esses tipos de textos.

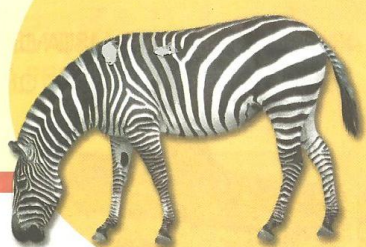
Depois dessa atividade, foi desenvolvida outra que aborda a família silábica da letra “z”, foi uma revisão dessa unidade silábica que a professora tinha trabalhado em outra aula abordando o poema da Zebra.

PA indica a página do LD, para que os alunos abram o livro, e começa a explicação sobre a atividade. A tarefa resume-se a um quadro com várias palavras seguido de algumas gravuras, nas quais as crianças teriam que escrever o nome, pesquisando no quadro de palavras. Primeiramente, vejamos o texto do LD:

FIGURA 2: Estudo da letra “z”

◆ LEIA.

ZEBRA



◆ RETIRE DO QUADRO ABAIXO AS PALAVRAS QUE COMBINAM COM AS FIGURAS.

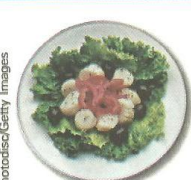
AZEITONA	GOZADO	AZEDO
DEZENA	AMIZADE	BUZINA













◆ ESCREVA O NOME DOS NÚMEROS. SE PRECISAR, CONSULTE O QUADRO.

12 _____

18 _____

10 _____

19 _____

DOZE	DEZOITO	DEZENOVE	DEZ
------	---------	----------	-----

Agora, observemos o diálogo na sala de aula acerca dessa atividade proposta pelo LD:

(12)

L1P: Quem é que pode me dizer que nome é esse vermelho que tem aqui em cima?
 L3Axx: Ze-bra
 L4P: Ze...
 L5Axx: bra
 L6P: Ze-bra: ze::bra, muito bem Marcos ... começa com que família, com que sílaba?...
 L8Axx: “z” “e”
 L9P: ze...
 L10A: ze
 L11P: ze, aí depois tem... bra/ ze-bra: zebra, ...todo mundo lendo ...
 L12Axx: ze-bra: ze::bra
 L13P: Aí tem assim ó: Retire do quadro abaixo as palavras que combinam com as figuras. Vocês tão vendo que tem um quadro parecido com esse da gente aí?...
 L16Axx: Tem/ sim
 L17P: Que a professora/ Quem é que tá conversando heim Samara?
 L18A: É eu não
 L19P: Psiu, (+). Olha só tem um quadrinho verde aí, e dentro está escrito/, (+) e nele está escrito algumas palavras. Vamos/ vamos tentar ler a primeira palavra...
 L22A: Ze::bra/
 L23P: a:./ dentro do quadro, a primeira palavra, vamos Tatiana ...
 L24P/Axx: a-ze-i-to-na: azeitona
 L25A: azeitona, eu disse tia
 L26P: Porque Caio lhe disse/ embaixo de azeitona tem o que?
 L27P/Axx: de-ze-na: dezena/.
 L28P: Lá em cima...
 L29P/Axx: go-za-do: gozado
 L30A: gozado
 L31P: Muito bem Marcos./ Tatiana, tá arengando é?
 L32A: Não
 L33P/Axx: a-mi-za-de: amizade/ psiu
 L34A: aze::do
 L35P: Lá em cima tem o quê?
 L36P/Axx: a-ze-do: azedo
 L37P: E embaixo?
 L38P: Bu-zi-na
 L39Axx: buzina
 L40P: Aí vocês tão vendo. Olhe só, agora tia vai ler/
 L41P/Axx: azeitona, dezena, gozado, amizade, azedo, buzina
 L42A: Tia?
 L43P: Agora presta atenção, a gente vai tentar escrever/

A preocupação da professora, ao desenvolver essa atividade, era fazer uma consolidação da unidade silábica estudada, a família silábica do “z”. Esse aspecto não está expresso aqui

nesse recorte porque ficaria muito extenso, mas, em um momento anterior, PA havia falado para os alunos que eles iriam fazer uma atividade na qual conheceriam palavras que podem ser escritas com a família silábica da letra “z”. É uma atividade comum nas salas de aulas em turmas de alfabetização, elas funcionam como um ritual, repetem-se frequentemente na rotina escolar. De certa forma, essa atividade permite que os alunos explicitem o que já sabem sobre a leitura e a escrita, pois a professora dá pistas para que as crianças antecipem a leitura. Através das gravuras, elas vão relacionar o escrito com o visual, ou seja, vão observar o desenho e procurar ler a palavra correspondente a cada desenho.

Na linha L25, podemos observar uma situação em que um aluno tenta explicitar o que já sabe sobre a leitura. Ao dizer “*azeitona, eu disse tia*”, a criança de certa forma tenta mostrar que sabe ler, que leu o que a professora pediu. A professora simplesmente diz que a criança respondeu porque outro colega lhe deu a resposta e deixa passar a oportunidade de desenvolver um momento bastante proveitoso em sala de aula. Ela deveria ter instigado sobre a palavra que o aluno leu e considerado que o fato de outro aluno ter dado pistas é uma boa situação de aprendizagem, pois a interação entre os alunos favorece um melhor desenvolvimento da aprendizagem, que flui mais naturalmente e se constitui em um momento de troca de experiências, de superação de dificuldades.

Na realização da atividade, PA orienta uma leitura coletiva de todas as palavras do quadro e pede para que os alunos escrevam o nome dessas gravuras. Nesse momento, acontece uma interação professor/alunos, conforme podemos ver no recorte abaixo:

(13)

L1P: Agora nós vamos tentar escrever essas palavras de acordo com a figura. ((a professora mostra as palavras apontando para o livro)) Vocês estão vendo que primeiro tem a figura de quê?

L4Axx: Palhaço

L5P: De um pa...

L6Axx: lhaço

L7P: De um palhaço, depois é de que?

L8Axx: Carro

L9P: E depois?

L10Axx: limão

L11P: Heim?/ Li...

L12Axx: mão

L13P: E lá embaixo? Quem é?

L14Axx: Bebê

L15P: São duas... crianças. Do lado das crianças tem uns pratos/

L16A: salada

L17P: Com comida, com uma salada. E qual é o número que tem?
 L18Axx: Dez
 L19P: Vocês acham que a palavra/ é/ qual é a palavra que melhor combina com palhaço, dessa que a gente leu?...
 L21A: palhaço
 L22P: O palhaço ele é o que? Ele é azeitona?
 L23Axx: Não::o
 L24P: Ele é dezena?
 L25Axx: Não::o
 L26P: Ele é gozado?
 L27Axx: É::
 L28P: É? O palhaço é o que?
 L29Axx: Gozado
 L30P: Então, onde tem o palhaço, nós vamos escrever a palavra go...
 L31Axx: za-do
 L32P: Olha só, como é que eu escrevo go?
 L33Axx: “g” “o”
 L34P: go::za::/ como é do?
 L35A: “d” “o”
 L36P: Embaixo do palhaço eu vou escrever quem?...go-za-do: go-za-do.
 L37A: gozado

Essa atividade incentiva o aluno a participar, facilita a aprendizagem, pois oferece oportunidade para participação em grupo, encorajando o aluno a descobrir, a arriscar uma resposta, a ler a palavra solicitada e a escrever. É interessante observar que a intervenção da professora foi pautada no modelo metodológico de resolução de problemas. Ela não escreveu diretamente a palavra (L32 a L37), mas foi direcionando, perguntando como se escreve a sílaba, levando o aluno a ler e a escrever a palavra pedida, o que torna uma estratégia desafiadora.

Embora uma parte da turma seja não alfabética, essa atividade se torna pertinente porque a todo o momento a professora estava direcionando o aprendizado, mostrando como se escreve, orientando, dizendo a primeira sílaba para que as crianças que se encontrassem nesse nível pudessem participar dessa atividade de forma mais participativa.

Em seguida, PA orienta os alunos sobre a tarefa de casa, explicando como devem responder. Trata-se de uma atividade que contempla o trabalho com gêneros, abordando ainda a letra “z”. A professora apresenta o gênero receita e trabalha também com lista de compras. Vejamos a atividade:

FIGURA 3: Lista de palavras e construção de receita

◆ XI... CAIU SUCO NA LISTA DE COMPRAS!
DESCUBRA AS PALAVRAS QUE ESTÃO MANCHADAS E ESCREVA A LISTA.



◆ VEJA ALGUNS INGREDIENTES NECESSÁRIOS PARA FAZER UMA SALADA DE BATATAS.



BATATAS



OVOS



AZEITE



SAL

● AGORA COMPLETE A RECEITA ESCRREVENDO O NOME DESSES INGREDIENTES.

MODO DE FAZER

COZINHE OS OVOS E AS BATATAS E CORTE-OS EM PEDAÇOS PEQUENOS.
PONHA AS _____ NUMA TIGELA E JUNTE OS _____.
TEMPERE COM _____ E _____.

No recorte abaixo, podemos ver como ela trabalhou essa atividade:

(14)

L1P: Olha só! ((a professora passa a mostrar a página do livro e a explorar o que essa página apresenta)) Nessa página aqui que tem o desenho dos ovos, das bata::tas, ó. Isso que tem aqui embaixo é uma receita, quando a mãe vai cozinhar ela usa/ faz/ às vezes ela vai fazer um prato diferente, às vezes uma comida mais gostosa/

L6A: De chocolate é?

L7P: Ela tem o caderninho dela, de que?... De re...

L8Axx: ce::ita

L9P: Receita, amanhã nós vamos estudar o que é receita tá certo?

L10A: Eu sei o que é. É um negócio que ela fica olhando pra fazer/

L11P: É, né Denis? Tem um papelzinho no caderno dela anotado, o que é que ela vai precisar tanto pra fazer a comida? Aze::ite (++) Olha, a tarefinha de casa vai ser só essa de cima, que tem assim ó ((mostrando e lendo no livro)): “Xi, caiu suco na lista de compras”! Vamos fazer de conta que a mamãe de vocês ia a feira fazer as compras e ela tinha feito uma lista e vocês derrubaram o suco na lista da mamãe. Vocês tão vendo que tá tudo manchado de vermelho ((mostrando no livro))?

L18Axx: Tá::

L19P: Vocês derrubaram suco de morango na lista da mamãe ((a professora faz uma suposição sobre quem derrubou suco na lista)) / E o que é que vocês./ psiu/ Presta atenção. E o que é que vocês vão fazer em casa? A mamãe vai ajudar vocês a ler as palavras, vocês vão des::cobrir que palavrinha é essa que tá manchada de suco. E quando vocês descobrirem, vocês vão escrever elas nas linhas da frente.

Ao apresentar o gênero receita, a professora vai articulando o novo conhecimento com a realidade de seus alunos, ela mostra o que é uma receita e para que serve. Nesse momento, é interrompida por um aluno que sabe dizer o que é uma receita, provavelmente por ver em casa sua mãe utilizando (L10). Os PCN (2001) enfatizam a importância de se trazer para sala de aula textos que façam parte do cotidiano, e ainda orienta no sentido de que ensinar a ler e escrever “[...] torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os torne necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato” (BRASIL, 2001, p.34). A variedade textual que existe fora da escola deve fazer parte do cotidiano escolar e funcionar como suporte em aulas de leitura para conduzir e facilitar o conhecimento letrado do aluno.

No momento em que PA trabalha com essa variedade textual, ela está proporcionando a seus alunos um trabalho mais contextualizado com a leitura. Vejamos que os alunos mostram

familiaridade com o gênero e falam de comidas e de uma coisa (a receita) que a mãe fica olhando quando está cozinhando (L6 a L10).

Nas linhas L1 a L12, a professora tenta trazer o assunto para o cotidiano dos alunos quando diz: *“Isso que tem aqui em baixo é uma receita, quando a mãe vai cozinhar ela usa/ faz/ às vezes ela vai fazer um prato diferente, às vezes uma comida mais gostosa”* / (L3/L4/L5). Nesse momento, PA faz um levantamento do que as crianças já conhecem a respeito de “receita”, tentando utilizar esse conhecimento prévio como base para novos conhecimentos. Já na linha L6, podemos ver que a estratégia usada pela professora funcionou. Rapidinho um aluno trouxe, para a situação de sala de aula, sua experiência de comida gostosa, para ele o “chocolate”. E na linha L10, o aluno demonstra a familiaridade com o gênero receita, quando diz: *“Eu sei o que é. É um negócio que ela fica olhando pra fazer”*. Quando ele afirma isso, percebe-se que está tentando mostrar para a professora e para turma que já conhece, que sabe o que é uma receita. Fica implícito que ela já viu sua mãe usando uma receita para preparar alguma comida. Dessa forma, verificamos que o trabalho com textos reais, mais próximos do cotidiano dos alunos, realmente surte mais efeito, proporciona mais interesse e participação nas aulas.

A professora não fez um maior detalhamento sobre o gênero estudado. Ela não aprofundou mais sobre as características do gênero, o que acreditamos não ser tão problemático, visto que a faixa etária de seus alunos não exige um maior detalhamento.

De acordo com Coscareli (2007, p.82) “[...] o trabalho com gêneros tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos”. No entanto, a falta de clareza do professor sobre o trabalho com a variedade de gêneros textuais traz implicações para a aprendizagem do ensino da leitura.

Acreditamos que muitos professores não têm noção clara sobre como explorar os gêneros em sala de aula. Isso ocorre pelo fato de que alguns terminaram o curso de pedagogia há muito tempo e outros tiveram acesso só aos PCN, que aborda essa questão, mas não de forma tão aprofundada.

De acordo com Suassuna (2008, p.116),

[...] a condução do trabalho da língua deve se dar por meio de texto, unidade essencialmente comunicativa da linguagem; por isso, também é necessário que professores e alunos saibam como trabalhar o texto, como identificar sua estrutura e o percurso da construção de sentidos.

Assim, torna-se necessário que o professor contemple uma metodologia que conduza esse contato entre leitor e escritor, apresentando o gênero textual adequado às reais necessidades dos seus alunos. Os professores devem considerar que os gêneros surgem de acordo com a sua função na sociedade e que é importante, ao trabalhar com eles, destacar essa função, para que se atinja o objetivo do texto: a interação verbal.

Coscareli (2007, p.83) se posiciona sobre o trabalho com gêneros da seguinte forma:

Vejo que há professores preocupados em “esgotar” um determinado gênero apresentando aos alunos um grande número de textos pertencentes a ele para que os alunos aprendam a reproduzir aquela receita. Ou, o que é pior, vejo professores ensinando as fórmulas ou estruturas dos textos para os alunos reconhecerem nos gêneros aquele formato (como se ele fosse fixo e imutável) e para que eles produzam textos usando aquele modelo.

Para a autora, esse fato é preocupante, porque, se o professor não estiver preparado para trabalhar com gêneros em sala de aula, os alunos vão continuar não gostando das aulas de leitura, não porque não sabem gramática ou não sabem ler, mas porque não sabem definir as características de alguns gêneros.

Na sequência, PA apresenta também uma lista de palavras com várias letras manchadas para que as crianças leiam e escrevam uma nova lista com as palavras que conseguiram ler. Nesse momento, ela desenvolve uma atividade em que as crianças irão através de pistas (algumas letras escritas e outras manchadas) tentar ler a palavra e depois escrever. Mesmo sendo uma atividade para ser feita em casa, a professora orienta a leitura e os passos para que as crianças possam responder em casa. No recorte abaixo, podemos ver esse momento:

(15)

L1P: A primeira palavrinha que tá manchada, quem já descobriu qual é?...

L2A: “a”

L3A: ‘e’/ “a” e “e”

L4P: O “a” tá manchado?/

L5Axx: tá::

L6P: a-ze-i-to-na: azeitona/ então vocês vão escrever: azeitona na primeira linha. Aí vamos pra outra palavrinha. Quem é a outra palavrinha?

L8Axx: batata

L9P: ba-ta-ta, aí escreve: batata. Vocês vão/ psi/ Olha só, vamos fazer de conta que vocês vão ajudar a mamãe a fazer outra lista. Porque a mamãe não vai levar essa para o supermercado, ela tá toda manchada. Vocês vão ajudar ela a escrever outra lista. Mas pra isso vocês vão ter que adivinhar quais são essas palavrinhas certo?

A presença dos gêneros receita e lista se torna favorável para o desenvolvimento de atividades de alfabetização, no entanto, acreditamos que essa atividade deveria ser proposta como uma atividade de sala e não de casa. Ela iniciou um procedimento metodológico favorável à aprendizagem, mas não aprofundou, e a continuidade da atividade ficou para responsabilidade da mãe em casa.

Na linha L6, verificamos que a professora não levou o aluno a refletir sobre o que estava escrito, simplesmente ela disse a palavra que estava escondida através das letras manchadas e desperdiçou a oportunidade de fazer intervenções adequadas, de conduzir o aluno a fazer a leitura, a descobrir a palavra que estava escrita.

Em relação aos textos escolhidos para trabalhar a leitura, de início, a professora tentou fazer um trabalho baseado na língua como resultado de interação social, de produção de sentidos. Observamos avanços em sua prática pedagógica ao trabalhar com sua turma gêneros textuais diversos: poema, receita, lista e música estabelecendo relações com a vida cotidiana dos alunos. Nesse ponto, o discurso da professora de trabalhar com diferentes gêneros textuais visando à formação de alunos letrados torna-se coerente com sua prática, embora tenha desenvolvido alguns procedimentos metodológicos inadequados.

Como já apontamos nessa análise, em vários momentos da aula, a professora trouxe textos desconexos, sem sentido, em que os alunos iam lendo sílaba por sílaba, sem buscar sentido no que estavam lendo. Essa forma de se trabalhar a leitura é contrária ao que defende Batista (1991, p. 26), para quem a “[...] leitura é o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor”, e contrária também à concepção bakhtiniana de linguagem como interação em que a língua não traduz apenas sons, mas significados, representações do que pensamos.

Na leitura desses textos, o leitor não produz sentido nenhum ao que ler, já que vários textos trazidos e o método de leitura usado não favorecem a isso, mas sim a uma leitura automatizada, baseada no deciframento de símbolos. Nesses momentos, a forma como PA trabalha demonstra uma concepção de texto como uma sequência de palavras e não possibilita reconhecer que “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2008, p.58). O texto não pode ser visto ou trabalhado como algo pronto para ser decodificado, mas como algo que permite a construção de sentidos, através da interação leitor/texto, através de nossas vivências, de nossas ações.

Conforme verificamos nos recortes analisados, a professora PA consegue colocar em prática algumas atividades que diz realizar, em outros momentos o seu discurso contradiz sua prática, pois ela não consegue desenvolver uma prática pedagógica da forma que diz realizar.

De acordo com a entrevista, a professora diz que trabalha com diferentes materiais de leitura como revistas, cartazes, jornais. Esse discurso é incoerente com sua prática, pois não presenciamos um trabalho com esse tipo de material. Mas, ao falar que trabalha com vários métodos, podemos verificar a confirmação do seu discurso na prática, já que, em vários momentos, ela desenvolve atividades de acordo com os PCN e com a teoria do letramento.

Na entrevista, PA diz que em sua prática prioriza alfabetizar a partir de textos, diz também que o processo de alfabetizar que se inicia a partir de letras é menos eficaz por tornar mais lento o processo de aprendizagem. Nesse ponto, seu discurso também não se alinha com sua prática, pois ficou evidente que ela prioriza o aprendizado a partir da leitura de sílabas e palavras soltas.

No que se refere ao método de “tomar a leitura”, verificamos que a prática de PA se alinha com o discurso, quando ela diz priorizar uma leitura individual. De acordo com os recortes analisados, essa é uma prática sempre recorrente. Segundo ela, essa prática permite trabalhar melhor as dificuldades de cada um a favor de uma melhor aprendizagem da leitura. Nesse sentido, a concepção que PA demonstra ter sobre o ensino da leitura é de que a aprendizagem ocorre através da repetição, priorizando o modelo mecanicista de decodificação do que está escrito.

Nesses momentos direcionados ao ensino da leitura, predomina uma abordagem tradicional, um estudo direcionado apenas para o ensino do conteúdo, do aprender a ler através do $B+A=BA$. O método de ensino é o de expor um conteúdo de ensino – uma letra, por exemplo –, marcar uma leitura e “tomar a lição”. De acordo com o Pró- Letramento (2007) torna-se difícil ensinar-se a ler sem passa por esse processo, o que vai diferenciar são os textos trabalhados, o enfoque, a abordagem dada a eles.

Para um melhor acompanhamento das atividades propostas pela professora PA e destacadas através dos recortes, apresentamos aqui uma descrição mais detalhada através de um quadro, enfocando o que foi explorado em cada recorte.

Todas as atividades analisadas foram retiradas do livro base que a professora usa em sala, e também de outros livros didáticos, até porque ela os traz xerocados para todos os alunos. Com relação a essas atividades, verificamos uma contradição com o discurso da PA, pois no espaço da sala de aula há um predomínio de atividades do LD trabalhadas pela

professora, e em seu discurso PA afirma que usa o livro didático de acordo com as necessidades da turma.

Vejamos o quadro:

QUADRO 1: Atividades exploradas nos recortes referentes às aulas da professora PA

RECORTE	ATIVIDADE PROPOSTA	ENFOQUE
Recorte (1)	Socialização do Projeto: “Palavras Mágicas	- Estudos das regras de convivência; - Ensino da leitura;
Recorte (2)	DVD da cantora Eliana, com música sobre regras de convivência	- Identificação de regras de convivência adequadas para um bom relacionamento através do DVD da cantora Eliana; - Conscientização da importância de praticar as regras de convivência;
Recorte (3)	Apresentação da letra “z”	Identificação da letra “z” e outras letras que já haviam sido estudadas, através da leitura de palavras escritas no quadro;
Recorte (4)	Leitura do poema “Zebrinha”	Caracterização do gênero poema através de exposição oral do poema Zebrinha;
Recorte (5)	Leitura do poema “Zebrinha”	Leitura e compreensão do texto;
Recorte (6)	Leitura do poema “Zebrinha”	Interpretação do poema através de uma atividade proposta pelo livro didático;
Recorte (7)	Leitura do poema “Zebrinha”	Leitura e reconhecimento de palavras;
Recorte (8)	Leitura do poema “Zebrinha”	Leitura das palavras reconhecidas e sublinhadas da atividade do recorte (7);
Recorte (9)	Leitura da palavra: Zebrinha	- Identificação e escrita da palavra “zebrinha” - Transcrição do quadro para o caderno;
Recorte (10)	Palavras escritas com a letra “J”	Leitura individual de palavras;
Recorte (11)	Texto: “Fifi”; e palavras escritas com a letra “f”	Leitura individual do texto e de palavras;
Recorte (12)	Família silábica da letra “z”	Atividade proposta, no livro, de leitura e escrita de palavras utilizando a letra “Z”;

Recorte (13)	Família silábica da letra “z”	• Reconhecimento, leitura e escrita de palavras com a letra “z” referente às gravuras apresentadas;
Recorte (14)	Receita utilizando ingredientes cuja escrita utiliza a letra “z”	• Apresentação e caracterização do gênero receita, articulando o novo conhecimento à realidade dos alunos;
Recorte (15)	Lista de compras apresentando palavras escritas com a letra “z”	• Identificação, leitura e escrita de palavras com a letra “z”

FONTE: Dados da pesquisa.

Assim, concluímos a análise da prática de PA e nos direcionamos para o próximo item que se trata da análise da prática da professora PB.

4.2. A PRÁTICA NA AULA DE LEITURA DA PROFESSORA “PB”

Passemos a analisar recortes das gravações feitas nas aulas da PB. Inicialmente, faremos uma breve descrição do ambiente escolar e da sala de aula.

A turma era pequena, composta por 12 alunos, exatamente a metade dos alunos da turma da professora PA. Era uma sala pequena, arejada e com iluminação razoável, as carteiras estavam arrumadas em círculos. A sala comportava basicamente a quantidade de carteiras para o número de alunos que formava a turma, se fosse um número maior de alunos o ambiente não seria suficiente.

Ao iniciar a aula, a professora pediu que os alunos se comportassem, porque a aula seria gravada para um trabalho da Universidade, e começou falando dos livros que os alunos tinham levado para fazer a leitura em casa. Inicialmente, PB foi perguntando aos alunos, um a um, se gostaram do livrinho que leram, de que falava a historinha, se queriam levar outro livro para casa. Ela também fazia comentários sobre o assunto de que tratava a história que cada um leu e depois elogiou todos pelo cuidado que tiveram com o livro:

(1)

L1P: Vamos ver o que entenderam das historinhas. Conseguiu?

L2A: Era sobre as letras

L3P: Era sobre as letras num é isso mesmo? Sobre as letras/ Aí tinha várias palavras num tinha?

L5A: Tinha muitas e eu adorei

- L6P: Você conseguiu ler todas?
 L7A: Consegui
 L8P: Conseguiu?
 L9A: ((incompreensível)) até o anoitecer
 L10P: E foi? Mais foi bom?
 L11A: Foi bom
 L12P: Você quer levar outro livro pra casa, pra ler?
 L13A: Ahã
 L14P: E o teu? ((dirigindo-se a outro aluno)) Falava sobre o quê?
 L15A: Boca
 L16P: Boca? Dizia o quê sobre a boca? Falava o quê? Como era a história? Dizia que a boca faz o quê?
 L18A: Tia, tia, tia. A boca/
 L19P: Serve para comer?
 L20A: Serve pra comer, serve para tomar café:./
 L21P: Serve pra tomar café:./ Você leu? Você conseguiu ler o livrinho todinho? Gostou? Você quer levar outro livro hoje?
 L23A: Quero, eu sei que eu vou fazer
 L24P: éeeh, Natália, qual era a história do seu livro, falava sobre o quê? Hã? Falava sobre os animais e tu gostou dessa história?
 L26A: Gostei
 L27P: Gostou? Tinha o quê? Nome de animais, obje::tos, falava também sobre o alfabeto? As letrinhas, você conseguiu ler as palavrinhas tudinho? Todas? Gostou de levar pra casa?
 L30A: Gostei
 L31P: Vai levar pra casa mais livro hoje, não é?
 L32A: Ahã
 L33P: E a tua Geane?
 L34A: Do céu da boca
 L35P: Céu da boca? O quê era que dizia do céu da boca?
 L36A: Dizia...
 L37P: Se ficar de boca aberta
 L38A: Se ficar de boca aberta, se alguém contar um segredo tem de ficar de boquinha fechada
 L40P: Hã? Se alguém contar um segredo tem de ficar de boquinha fecha::da
 L41P: O que mais?
 L42A: Uma boca de leão
 L43P: Como é a boca do leã::o, num é? E a boca do leão é como?
 L44A: Bem grandona
 L45P: Bem grandona né? O nome de uma flor, tô vendo aqui
 L46A: ((incompreensível))
 L47P: E é::, você gostou dessa história da boca? Conseguiu ler ela todinha, num foi?
 L49A: Foi
 L50P: Tia hoje vai dar um ou::tro livro pra você levar, pra você ler, tá certo? Um livro bem legal
 L52A: Tá
 L53P: Tia hoje vai trazer os livros pra cá::, e vai pedir que vocês mesmos escolham o livro de levar pra casa, pra ler
 L55A: Tá bom
 L56P: Quem mais levou livro?

L57A: Eu Kely

L58P: Kely? O teu livro Kely, fala sobre o quê?

L59A: ((incompreensível)), o som das letras

L60P: O som das letras né?

L61A: Igual ao dele

L62P: Conseguiu ler as palavrinhas todinhas? Leu mesmo? Gostou de levar pra casa? Gostou?

L64A: Gostei

L65P: Gostou? Tia quer parabenizar por uma coisa/ Maria Luíza também levou mas ela ainda não chegou/. Ó tia quer parabenizar por uma coisa. Tia diz assim: que o livro é da escola, que o livro é bem cuida...

L68A: Eu cuidei/

L69P: E que todo mundo ia levar pra casa só que tinha que ter mais cuidado

L70A: Tia, tia, tia/

L71P: E todo mundo ó, cuidou. O livrinho voltou exatamente do mesmo jeito. Parabéns viu!

L73A: Tia, mais a minha mãe ((incompreensível))

L74P: Misericórdia, não pode acontecer isso não, ave Maria. Mais chegaram tudo do mesmo jeitinho quando entregou, viu? Parabéns. Isso quer dizer que tia pode fazer o que? Confi... e que estão crescendo em... . Tão crescendo em que gente?

L78P: Em respon...

L79A: sável

L80P: Em responsabilidade, num é? Estão crescendo em responsabilidade. Tia deu os livros, disse que lessem e que cuidassem. Todo mundo chegou, só de contar o conteúdo do livro, e de que era que o livro falava, e é isso que tia quer. Não só levar o livro pra casa, pra ler por ler. Mas quando chegar aqui na sala de aula, saber contar o que é que tinha dentro, o conteúdo do livro, o que é que esse livro falava.

Esse recorte revela alguns aspectos da postura da PB em sala de aula. Observamos que a professora abre espaço para que os alunos se coloquem, ela os incentiva à participação, fazendo intervenções (perguntas, comentários) para que eles falem sobre a leitura feita. PB também aproveita a fala dos alunos para articular com conhecimentos de mundo (L24 a L43, L44), como se observa em vários momentos de sua fala. A professora, ao mostrar que os alunos foram responsáveis, que merecem confiança, incentiva-os a tomarem gosto em levar o livro para casa, ela deixa claro que seus alunos são responsáveis, e têm responsabilidade com os livros (L65 a L85).

A aula continua com a professora elogiando os alunos que levaram o livro para casa e incentivando os alunos que não levaram a aprenderem a ler para poder levar um livro, conforme se evidencia no início do recorte (2) a seguir. Nesse momento, podemos ver que a professora, ao não permitir que os alunos que não sabem ler levem livros para casa, está, de certa forma, incentivando-os à leitura, a aprenderem a ler para poder levarem livros para casa.

No entanto, mesmo tentando incentivar a leitura PB contraria as orientações dos PCN (2001) que defendem que temos “que ler para aprender a ler”, mesmo sem saber ler, pois podemos fazer uma leitura não verbal, atribuir sentido ao que estamos vendo, e até mesmo outras pessoas podem ler para quem ainda não sabe ler. Talvez se PB deixasse os alunos levarem os livros, mesmo sem saberem ler, despertasse ainda mais o interesse e a curiosidade para aprenderem. Vejamos o recorte:

(2)

L1P: Aí tia quer dizer o seguinte aos outros que não levaram. Vamos aprender a ler, vamos juntar as palavrinhas pra gente poder levar livro pra casa também? É tão bom gente. É tão importante. Olha, os meninos aprenderam. Geane aprendeu que teve uma flor que o nome dela é bo::ca. Geane aprendeu que a boca do leão é enor::me, aprendeu que quando uma pessoa conta um segredo a gente tem que manter a boquinha fecha::da, veja como o livro é importante.

L11A: Ah sim, eu.....

L12P: Mais é boca de siri, que é uma boca difícil de abrir, tá ven::do?

L13A: Ah sim, então eu vou levar o livro da boca

L14P: E é? Quer levar pra ler? Pronto, então tão vendo como é importante, o quanto o livro nos traz informações? Se Geane não tivesse levado esse livro, ela não teria aprendido sobre essas coisas, não era?

L17P: Faz assim, eu quero que Fabia::no e Gea::n, Cla::ra, Poliana e Elen e Diego, que não levaram pra casa esses livros ainda, se interessem pra levar esses livros pra casa. Pra chegar aqui e fazer a mesma coisa pra turma, tá certo? Tia tá feliz por a metade e tá triste por a outra, que não estão se interessando certo? Vamos se interessar que é pra todo dia levar um livrinho, pra estimular essa leitura. E sabe pra que serve esses livrinhos? Pra espantar essa preguicinha que a gente têm de ler. Isso aqui estimu::la, estimula a gente a gostar de ler, a gostar de aprender coisas novas. É assim que a gente aprende a ler, certo? Tia vai deixar os livros aqui né?

Os PCN enfatizam a importância de se mostrar para os alunos que a leitura é algo interessante e desafiador e que é necessário torná-los confiantes para aprender a ler. Podemos ver isso na prática de PB (L1 a L16) quando ela mostra as vantagens da leitura. Essa situação didática proposta pela professora de se levar livros para casa e depois em sala de aula falar sobre a história lida, se gostaram da história, pode contribuir significativamente para a formação de bons leitores. Por meio da conversa, espera-se que o aluno demonstre ter compreendido o sentido global do texto. Para os PCN (2001, p.120), esse tipo de atividade traz várias contribuições, através dela espera-se que o aluno “[...] saiba não apenas localizar informações específicas nos textos [...], como utilizá-las para construir a idéia [sic] geral do texto”.

Esse tipo de atividade constante na sala de aula também é necessário e importante por muitas razões: estimula o desejo de outras leituras, possibilita a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação, além de propiciar uma aproximação entre leitor e texto, tornando-os familiares, possibilitando o desenvolvimento de uma leitura mais fluente. Cagliari (2001) destaca que são poucos os problemas apresentados por crianças alfabetizadas quando os métodos utilizados são diferentes dos oferecidos pelas cartilhas, pois é fundamental um contato com textos com funções comunicativas reais e não apenas com os textos apresentados com o único objetivo de aprender a ler.

Depois de concluída essa atividade, a professora direciona a aula para a unidade silábica estudada. Ela pergunta quem lembra da família silábica que está sendo estudada, pede para que os alunos digam palavras com a letra “p”, que foi a letra estudada anteriormente, e depois orienta para que abram o livro para estudarem outra letra, no caso a letra “r”.

Na entrevista, a professora PB diz que prefere iniciar um trabalho com a leitura apresentando logo as letras, depois palavras, frases e, por último, os textos, por não contar com ajuda em casa. No entanto, podemos observar na sua prática um trabalho que se inicia a partir de textos, embora, em um segundo momento, seja dada ênfase ao estudo das letras. O que também podemos observar é que essa sequência de estudo iniciada a partir de textos acontece de acordo com a ordem do livro, em que a unidade estudada tem início através de um trava-língua, conforme se observa na imagem a seguir:

FIGURA 4: Trava-Língua

R r

COM RAIVA DO RONCO DO REI,
O RATO ROEU A ROUPA REAL.
RI, RI, RI!
O RATO ROLOU DE RIR
DO ROMBO QUE FEZ
NA ROUPA DO REI.

◆ ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.
DEPOIS LEIA COM SEUS COLEGAS, RÁPIDO,
SEM TROPEÇAR.

◆ RESPONDA ORALMENTE.

- O QUE VOCÊ LEU É UM TRAVA-LÍNGUA. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESSE TIPO DE TEXTO TEM ESSE NOME?
- VOCÊ CONHECE OUTROS TRAVA-LÍNGUAS? FALE PARA OS SEUS COLEGAS.

◆ SUBLINHE NO TEXTO O NOME DO ROEDOR.

108

(3)

- L1P: Hoje, nós vamos aprender a família silábica de palavrinhas escritas com a letra...
- L3Axx: “r”
- L4P: “r”. Aí Carlinhos já me disse assim: ti::a, isso é uma musiquinha que tem lá no DVD de Patati Patatá
- L6A: Foi eu que disse a ele/
- L7P: Se chama uma par... lenda. Vamos dizer, Carlinhos, pra tia, bora? Escuta o que Carlinhos vai dizer. Como é a parlenda Carlinhos? Então ((incompreensível)). Bora? Do Patati Patatá, quem sabe?
- L10A: Eu sei, eu/ o rato roeu a roupa do rei de Roma, a roupa o rato roeu ...
- L11P: Ei, diz de novo. O rato...
- L12A: O rato roeu a roupa do rei de Roma, e o rato roeu
- L13P: Essa parlenda, as palavrinhas ligadas, a maioria das palavrinhas são escrita com que letra gente? ...
- L15A: “r”
- L16P: A letra....
- L17Axx: “r”
- L18P: E aí nessa parte que fala que o rato roeu a roupa de quem?
- L19Axx: Do rei
- L20P: Do rei de...
- L21Axx: Ro::ma
- L22P: E depois diz que a roupa (+) do rei de Roma o rato ...
- L23Axx: Roeu
- L24P: Roeu. Então são as palavras que começam com a letrinha... “r”. Quem é que pode me dar mais exemplos de palavras com “r”?
- L26Axx: rata, raiva, gata, carro, arara, rua, maratá, tripa, coração, raiva, raivoso, raiz, rombo, raque, raquete, crocante, roda, Carla Pérez (os alunos vão pensando e ditando palavras que aparecem a letra “r” em sua grafia)
- L30P: maratá tem “r”, tripa, raivoso, raque, Carla Pérez. Tá vendo quantas palavrinhas têm minha gente? Calma Carlinhos. Vocês estão vendo quantas palavrinhas tem com o “r”? Aí vocês vendo essa parlenda que o Carlinhos disse, do rato que roeu a roupa do rei de Roma. Aí tem todos os pedacinhos que formam a família silábica do “r”. Quem é que vai saber me dizer a família silábica do “r”?
- L36A: Eu
- L37Axx: ra, re, ri, ro, ru, rão
- L36P: Tia vai escrever aqui no quadro pra vocês verem
- L38Axx: ra, re, ri, ro, ru, rão
- L39P: Então são esses os pedacinhos, quer dizer, o alfabeto móvel que a gente vai usar pra juntar com os outros e formar pa...
- L41: Axx: lavras

Os PCN destacam a importância de os alunos, durante o processo de aquisição da leitura e escrita, serem conduzidos a ler, mesmo sem saber ler convencionalmente. Para isso, é necessário que eles conheçam o texto usado, não necessariamente a escrita dele, mas a sua

forma oral, para que possam correlacionar o que sabem com o que está escrito. Trazendo esse texto, que a maioria dos alunos sabe de cor, a professora utiliza de estratégias de leitura para ajudá-los a ler. Além disso, observamos que ela questiona; fala outras palavras que começam com a letra “r”; pede para que os alunos falem outras palavras que comecem com a letra estudada, e aborda a família silábica em estudo, pedindo que digam em voz alta para que ela possa escrever no quadro.

Em seguida, PB faz um trabalho de leitura coletiva do trava-língua e pede para que os alunos coloquem o dedo em cima do texto e acompanhem a leitura, tanto lendo em voz alta quanto acompanhando com o dedo em cima das palavras que estão sendo lidas. Depois ler sozinha para que os alunos compreendam o sentido do texto e possam responder às perguntas feitas por ela:

(4)

L1P: Então vamos juntos colocar o dedinho em cima da primeira letra pra gente ler o quê que diz aqui?

L3Axx: Com:: ra::iva do:: ron::co do::

L4P: do

L5P/Axx: do:: re::i, o ra::to roe::u a:: ro::upa re::al. Ri, ri, ri, o ra::to rolou de ri

L6P: Vamos gente, todo mundo junto?

L7P/Axx: Do rombo que fez na roupa do rei

L8P: Pronto, tia agora vai ler novamente sozinha. Tia agora vai novamente ler sozinha (bora Emanuele?). Tia vai ler sozinha agora, pra vocês puderem responder as perguntinhas, ta certo?

L11P: Com raiva do ronco do rei, o rato roeu a roupa real. Ri, ri, ri. O rato rolou de rir do rombo que fez na roupa do rei. O que você leu é um trava-língua, foi a mesma coisa que Carlinhos fez quando ele disse assim: no CD meu de Patati Patatá tem assim, e leu. Como foi? Leia

L15LA: O rato roeu a roupa do rei de Roma, a roupa o rato roeu

L16P: Então isso se chama um trava-língua. Por que é que vocês acham que esse tipo texto tem esse nome, trava-língua?

L18A: Porque o rato roeu a roupa do rei

L19P: Por que é que vocês acham que esse texto tem esse nome: trava-língua?

L20A: Porque o rato roeu a roupa do rei

L21P: Não, tia não tá perguntando isso aí. Tia tá perguntando assim: por que é que vocês acham que esse textinho se chama trava-língua?

L23A: Eu sei, por causa da música

L24P: O que é que acontece com a língua da gente quando a gente fala, faz o quê...

L26Axx: trava

L27P: Muitas vezes enrola não é? Por que é tanta letra repetindo com a mesma letrinha, que muitas vezes a gente trava e não consegue... ler. Não consegue sair. É preciso a gente repetir muitas vezes, treinar muitas vezes para que a gente possa ((incompreensível)) ((conversas)) (...)

A professora faz referência ao gênero estudado dando pistas, fazendo perguntas para que os alunos identifiquem o que é um trava-língua. A metodologia adotada por ela está de acordo com um dos pontos abordado na teoria de Vygotsky (1991) que é o nível de desenvolvimento da criança, a partir do qual o professor deve oferecer pistas para que o aluno possa construir seu conhecimento. Kleiman (2000) aponta alternativas no que diz respeito à concepção de leitura, mostrando que é necessário trabalhar de várias maneiras e com diversas funções, levando o aluno a interagir não só com outros alunos, mas com o próprio texto, levantando hipóteses sobre a intenção do autor, sobre o tema do texto, entre outros aspectos.

Utilizando o gênero trava-língua, a professora também contempla um dos pontos defendidos pelos PCN quando defendem que uma prática de leitura não é uma repetição infundável de palavras, ou uma atividade de perguntas e respostas sobre o texto lido. Ao apresentar o trava-língua (o trava-língua foi um texto que estava no livro base adotado pela escola), a professora não só trabalha com um texto diferente daqueles criados apenas com o propósito de ensinar a ler, como também trabalha a unidade silábica estudada no momento, que é a letra “r”, além de desenvolver uma estratégia de leitura que favorece a apropriação do ato de ler, como verificamos nas linhas L1 a L15. Nessas linhas, destacamos quando a professora faz a leitura em voz alta e pede para que os alunos acompanhem com o dedo identificando as palavras lidas por ela.

Nesse recorte, podemos destacar também o momento em que ela se dá conta de que o texto estudado é um trava-língua e não uma parlenda. No recorte 3 (L7/L8/L9/L13), podemos ver o equívoco de PB, ela pronuncia várias vezes parlenda em vez de trava-língua e, na sequência da aula, no recorte (4), observamos que a professora passa a utilizar a expressão trava-língua, sem, contudo, em momento algum corrigir seu engano.

A interação é um dos princípios básicos que norteiam tanto os PCN, quanto a teoria de Vygotsky. Para se desenvolver um trabalho com leitura que privilegie a interação entre alunos/alunos e alunos/professores são necessárias estratégias que favoreçam a reflexão dos alunos sobre a leitura e também escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam com a mesma sílaba, comparações entre o som e a escrita. A prática de PB revela o uso dessas estratégias de leitura, fato que pode ser verificado no desenvolver da aula quando ela propõe uma atividade de leitura e escrita de palavras com a letra “r”. Observemos a atividade do LD que dá suporte às falas do recorte seguinte (5):

FIGURA 5: Estudo da família silábica da letra “R”

◆ LEIA.

RATO



◆ FORME PALAVRAS QUE COMEÇAM COM AS SÍLABAS DOS QUADRINHOS.

RA	RE	RI	RO	RU
CA	A	MO	LO	TO
DO				
O	MA	CO	BO	DA
				BA

Edição de arte

◆ COPIE A PALAVRA QUE RIMA COM AS QUE ESTÃO EM DESTAQUE.

MODA	DOÍDO	NAVIO
RODA	CUÍCA	REI
RODO	RUÍDO	RIO

109

(5)

L1P: Então vamos lá. Desse lado vocês têm uma gravura de um animal. Que animal é esse?

L3Axx: ra-to

L4P: Ra-to. E aqui nós temos uns quadradinhos amarelos, e temos balões com formato de cabeça de rato, num temos orelhinhas?

L6Axx: Temos

L7P: Dentro desses quadradinhos amarelos nós temos pedacinhos de alfabeto móvel e dentro dos balões também

L9A: Alfabeto móvel?

L10P: Vamos ler os amarelos?

L11P/Axx: ra::, re::, ri::, ro::, ru

L12P: Agora dentro dos balõezinhos, nós também temos alfabeto móvel. Vamos ler os pedacinhos?

L14Axx: ca::/ a::/ mo::/ lo::/ to::/ do::/ o::/ ma::/ co::/ bo::/ da::/ ba::

L15P: O que nós vamos fazer? Formar palavras que inicie por esses pedacinhos amarelos, ou termine, juntando com esses que vocês têm aqui dentro dos balõezinhos

L18A: Eu sei, car-ro, car-ro

L19P: Tem que ter os pedacinhos da família silábica do “r”, que juntando com esses, que forme palavras. Vamos? Diga a primeira

L21A :ra-to

L22P: Ân?

L23A: rato

L24P: rato? Tem pedacinho “to” aí? Tem?

Axx: Tem

L25P: Então a primeira palavrinha da criação vai ser... ra-to

L26A: Eu sei outra tia/ re::mo::

L27P: Isso! Vamos colocar o primeiro na primeira criação. Vamos colocar...

L28Axx: rato

L29P: ra-to

L30P: Quem foi que falou outra palavrinha?

L31Axx: rato, ra::to, re::ma

L32A: Foi eu tia, re::ma

L33P: Tem o pedacinho “ma”?

L34Axx: Sim

L35P: Tem? Então a segunda palavrinha a aparecer: re::ma. Na linha azul tá certo gente?

L37A: Na de baixo?

L38P: Sim. Vamos lá, formar outra palavrinha?

L39A: ri-ca: rica, rica

L40P: rica? Muito bem

L41A: macaco

L42P: Mas aí tem a letrinha “r”, na palavra macaco tem?

(+)

L43A: Rica é a mulher do dinheiro

L44P: Quem pode formar mais palavrinhas? Vamos lá gente

Nesse recorte, a professora usa estratégias de leitura para ajudar os alunos a ler e escrever novas palavras com a letra “r”: ela questiona, faz referência com outras palavras, com outras letras. No entanto, em certo momento (L41/L42/L43/L44), ela deixa passar a oportunidade de desenvolver uma reflexão com os alunos sobre a escrita. A palavra que o aluno falou (L41) não privilegia a escrita com a letra “r”, e a professora simplesmente só pergunta se tem a letra “r” e continua a aula. Ela deveria ter aproveitado esse momento para fazer estabelecer semelhanças e diferenças entre palavras, permitindo que o aluno lançasse mão de estratégias de leitura e escrita para descobrir, “ler”, “escrever”, a palavra dita, relacionando com o que se está pedindo: palavras com a letra “r”.

Já em L43, a professora não aproveita o momento em que o aluno se pronuncia a respeito da palavra “rica”, dizendo ser *a mulher do dinheiro*. Esse seria um momento para valorizar o conhecimento do aluno e trabalhar o sentido das palavras, aproveitamento da experiência do aluno expressa através de sua fala.

Também em L9, podemos observar a indagação feita pelo aluno sobre “alfabeto móvel”. Parece que o aluno desconhece a expressão e a professora segue a aula se referindo ao alfabeto móvel sem nenhum esclarecimento do que se seja esse termo (L12).

Nas linhas L32 a L35, ao formarem novas palavras, um aluno pronuncia a palavra “rema”, e o que nos parece é que essa palavra foi formada aleatoriamente juntando apenas as sílabas as quais ele estava lendo. Será realmente que o aluno sabe o que significa essa palavra? Esse aspecto deveria ter sido explorado e não apenas a formação e leitura da palavra “rema”.

A professora, em seguida, ler em voz alta todas as palavras formadas pelos alunos e pede para que eles copiem, enquanto ela faz uma leitura em voz alta e, na sequência, passa para outra atividade, trabalhando palavras que rimam. Nessa atividade, os alunos teriam que ler as palavras destacadas, procurar, no meio de outras palavras, a que rima com a palavra lida e depois escrever, conforme atividade do LD reproduzida (recorte 5) à página 109. Vejamos o recorte em que ela orienta a atividade:

(6)

L1P: Gente agora aqui ó das palavrinhas de baixo, tem assim: Copie a palavra que rima/ o que é rimar? Pareci::da num é? A palavrinha que ma::is parece com a pronúncia da outra. É com as que estão em destaque, vamos ler essas primeiras palavrinhas e montar no quadradinho amarelo, vamos lá? Vamos ler? Bote o dedinho em cima

L6Axx: mo::da, ro::da, ro::do

L7P: Do outro lado, aqui no meio, vamos lá?

L8Axx: dó::i::do, cu::í::ca, ru::í::do

L9P: Vamos gente, todo mundo?

L10P/Axx: na::vi::o, re::de, ri::o

L11P: Então na primeira, qual é a palavrinha que está em destaque dentro do quadradinho amarelo?

L13Axx: moda

L14P: moda. Qual é a palavra que você acha que rima com moda? É roda, ou é rodo?

L16Axx: roda

L17P: Roda num é? Por que é que roda rima como moda?...

L18A: Porque no final tem “da”

L19P: Muito bem, porque no fina::l, “moda” termina com o pedacinho... “da”.
Muito bem Dalva. E roda tam...bém. Então você vai colocar na linhazinha a palavra “roda”, que rima com... “moda” /

Nessa atividade, a professora considera o nível de compreensão e de aprendizagem de seus alunos, coloca desafios para que as crianças possam avançar em seu nível de leitura e de escrita, ao propor que localizem, leiam e escrevam palavras e, ao mesmo tempo, orienta as crianças para que elas atinjam o objetivo proposto. Ela faz com que os alunos reflitam sobre a palavra lida, ao comparar as palavras que rimam, e pede para que escrevam essas palavras.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p. 83), o aluno precisa vivenciar situações privilegiadas que favoreçam a aprendizagem. Ele precisa ler, mesmo que não saiba, e escrever mesmo que também não saiba. Para que ele faça isso, é necessário que busque todo o conhecimento que já dispõe sobre a leitura e a escrita.

Ainda de acordo com os PCN, nas atividades de leitura, o aluno

[...] precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas:

- Pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e
- Pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica (BRASIL, 2001, p.83).

A professora PB contempla esses aspectos abordados pelos PCN, quando propõe a seus alunos que leiam e descubram palavras que rimam, que tenham som e grafia parecidos, e que utilizem estratégias de antecipação para identificar, ler e escrever tais palavras.

Outra estratégia de leitura usada pela professora é quando ela pede para que os alunos leiam e acompanhem a leitura com dedo, colocando-o em cima das palavras que estão sendo lidas. Trabalhando dessa forma, a professora contempla um dos aspectos destacado por

Smolka (2008). A autora diz que, quando a criança vai apontando as letras e lendo ao mesmo tempo, vai se familiarizando com o lugar das letras nas palavras e identificando seu valor sonoro com a grafia, consecutivamente vai aprendendo a ler e a escrever, tornando-se essa, uma adequada estratégia para a aquisição da leitura e da escrita.

Na atividade seguinte, a professora também contempla as concepções dos PCN. Mais uma vez, observemos a atividade para em seguida apresentarmos e analisarmos o recorte:

FIGURA 6: Escrita de palavras com a letra “R”

◆ SUBSTITUA A LETRA **R** DA PALAVRA ABAIXO E FORME OUTRAS PALAVRAS. DEPOIS DESENHE.

RATO

P **M** **G**

AGORA COMPARE O SEU TRABALHO COM O DO COLEGA AO LADO PARA VER SE ESCREVERAM AS MESMAS PALAVRAS.

◆ EXISTE UM OBJETO ESTRANHO EM CADA ILUSTRAÇÃO. DESCUBRA QUAL É, CIRCULE-O E ESCREVA O NOME DELE.

ESCOLHA UMA DAS PALAVRAS E FAÇA UMA FRASE.

(7)

L1P: Agora nós temos aí um animal. Que animal é esse?

L2Axx: Ra::to

L3P: Ra-to, aí o que é que tá pedindo? Substitua a letra “r” da palavra “rato”. A gente vai substituir só essa letrinha aqui ((mostrando no LD). Essa letrinha é a letra... “r”. Pela letra “p”, pela letra “m” e pela letra... “g”. Se no lugar desse “r” eu colocar um “p”, vai formar que palavrinha?

L7A: pa::to

L8P: Qual?

L9Axx: pa::to

L10P: pa::to. Então você vai colocar na primeira linha “pa::to”. Aonde tem um quadradinho (+) azul. Você trocou o “r” pelo “p” e formou a palavra...

L12Axx: pa::to

[...]

L13P: Agora só falta uma palavrinha, substituir a letrinha/ Danilo? Olha substituir a letrinha “r” pela letra “g”. Qual é o nome que vai formar?

L15Axx: ga::to, ga::to

L16P: ga...

L17Axx:to

L18P: to, ga::to. Aí agora você vai desenhar um ga...

L19Axx: tenho

L20P: Gatinho, desenhar um ga::to dentro do quadradinho

L21A: É um ga::to::

[...]

L22P: Eu queria que vocês só me dissessem o que foi que vocês compreenderam aqui. A gente tinha a palavrinha “rato” e a gente utilizou três outras letrinhas. Trocou num foi, pela letrinha “r”. E a gente colocou o quê?

L26A: pa::to

L27P: Por outras...

L28Axx: pa::to

L29P: A gente colocou outras... palavras. Outras palavras num é? Então olhe, a gente têm que prestar atenção que substituindo uma letra ou mesmo de outra palavra a gente pode formar... outras não é?

[...]

L32P: Vamos lá? Vamos continuar gente? Lá em baixo agora a gente têm duas gravuras. Quais são elas?

L34A: Ce::sta

L35Axx: Cesta, uma cesta com verduras

L36P: Uma cesta com... Olhe, a cesta está com frutas ou verduras?

L37A: Frutas

L38P: Com...

L39Axx: fru::tas

L40P: Quem é que sabe me dizer, qual é o objeto que está errado aí nessa cesta?

L42Axx: rá::dio

- L43P: Um...
- L44Axx: rá::dio
- L45P: Rá::dio. Vamos escrever a palavrinha rádio? Por que é que esse objeto está no lugar errado?
- L47A: Porque ele nã::o é uma fruta
- L48P: Porque ele não é uma...
- L49Axx: fruta
- L50P: Fruta, e não pode fazer parte da cesta das... frutas, né? Do outro lado nós temos outra gravura/
- L52A: Guarda-roupa
- L53P: Nós temos um guarda...
- L54Axx: roupa
- L55P: E temos um objeto estranho aí embaixo...
- L56Axx: Tem uma vassoura/ um rodo/ rodo
- L57P: Tem um...
- L58A: vassoura
- L59P: Rodo. Ele pode ser guardado dentro do guarda-roupa?
- L60Axx: Não
- L61P: Com a roupa da gente?
- L62Axx: Não
- L63P: Não, ele não é uma roupa. Ele é um objeto que a gente usa pra fazer o quê?
- L65A: Lavar
- L66A: Limpeza
- L67P: Limpeza na...
- L68Axx: Casa
- L69P: Muito bem. Qual dessas palavras: rádio ou rodo?
- L70Axx: rá::dio
- L71P: Forme uma palavra/ uma frase, uma frase com rádio, (+). Forme uma frase/
- L73Axx: (Vários alunos pronunciaram frases diferentes ao mesmo tempo e a professora foi repetindo, a medida que ia escrevendo-as no quadro)
- L75A: O rádio está dentro da fruteira/
- L76P: O rádio está dentro da fruteira/ (a professora escreve a frase no quadro)
- L77A: O rádio tem música/
- L78P: O rádio tem musica (escreve a frase no quadro)
- L79A: O rádio estava dentro da cesta/
- L80P: O rádio estava dentro da cesta (novamente escreve a frase no quadro)
- L81A: O rádio toca música/
- L82P: O rádio toca música/ (escreve a frase no quadro)
- L83A: O rodo tira água/
- L84P: O rodo tira água (a professora pronuncia e escreve a frase no quadro)
- L85A: O rodo tem borracha/
- L86P: O rodo tem borracha (PB fala ao mesmo tempo em que escreve a frase no quadro)
- L88A: O rádio tá dentro da fruteira.
- L89P: O rádio está dentro da fruteira.
- L90P: Gente! Escuta. Vamos pegar a palavrinha rádio, aí vamos pegar essas duas linhas azuis que tem, aí vamos colocar a frasezinha que dá certo: o rá::di::o esta::va é?
- L93A: na cesta
- L94P: Estava (+)

L95A: No cesto
 L96P: dentro (+)
 L97A: da cesta
 L98P: da cesta
 L99A: A cesta, (+). A cesta é o cesto. Já estou acompanhando tia
 ((conversas))
 L101P: Aí tá a frase que vocês formaram, como foi? Vamos ler todo mundo juntinho
 ó
 L103P/Axx: O:: rá::di::o es::ta::va den::tro da:: ces::ta (a professora lê junto com os
 alunos)
 L105P: Muito bem, podem copiar
 L106Axx: ((conversas))

A atividade proposta pela professora (L1 a L21) permite que os alunos ponham em jogo o que já sabem tanto sobre a leitura quanto sobre a escrita. Notemos que o aluno precisa analisar todos os indicadores possíveis para ler o que está escrito no momento em que a professora faz a troca de letras.

Essa situação didática favorece a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p. 82;83), esse tipo de atividade “[...] exige uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos”.

Durante essa atividade, PB tenta fazer com que os alunos mostrem “suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia” (BRASIL, 2001, p.85).

Ainda segundo os PCN (BRASIL, 2001, p. 60) “[...] ao propor atividades de leitura convém sempre explicar os objetivos e preparar os alunos”. Observemos que a professora esclarece o objetivo da atividade que propôs (L22 a L32), para que os alunos compreendessem o que realmente estavam fazendo, como funciona o processo de escrita. Para desenvolver a leitura, é fundamental a compreensão do princípio alfabético, é preciso mostrar como as letras possuem seus correspondentes sonoros, utilizando processos contínuos de familiarização dos componentes gráficos para que os alunos aprendam tanto as formas sonoras quanto as ortografias correspondentes a seu som.

Os PCN defendem que é preciso proporcionar aos alunos diversas oportunidades de aprender a ler e escrever lançando mão de procedimentos que bons leitores utilizam, como por exemplo, fazer inferências a partir do conhecimento prévio que possuem e do próprio contexto, é preciso que os alunos “[...] verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado” (BRASIL, 2001, p. 55;56).

A segunda questão da atividade proposta no livro didático, apresentada na sequência de L32 a L106, foi basicamente de consolidação da escrita. Essa questão (ver figura 6) apresentava duas ilustrações que continham um objeto estranho em cada uma delas e a proposta era que os alunos identificassem esses objetos estranhos. Necessariamente, essas gravuras diferentes eram escritas com a letra “r”.

Uma observação importante que podemos fazer sobre esse recorte (L75 a L106) é que a professora desperdiçou oportunidades de fazer uma intervenção mais significativa, no sentido de orientar os alunos a produzirem frases mais contextualizadas para avançarem no processo da escrita. Ela deveria ter levantado questões mais problematizadoras, ter dado pistas, direcionado para a elaboração de frases mais próximas do cotidiano dos alunos e construído essas frases juntamente com eles, tentando fazer com que eles dissessem as letras das palavras a serem escritas para formar as frases. PB se limitou apenas em repetir e escrever as frases que os alunos iam ditando. Nesse sentido, a atividade proposta não apresentou nenhum desafio, para que os alunos pudessem avançar nas suas hipóteses de escrita e também de leitura. Simplesmente escrevendo no quadro o que os alunos ditaram, a professora pouco contribuiu para o aprendizado de leitura e escrita.

A professora dá sequência à atividade proposta pelo livro didático, no caso, a leitura de uma história em quadrinhos. Observemos a atividade do LD e em seguida o recorte da aula referente ao seu desenvolvimento:

FIGURA 7A: História em quadrinhos

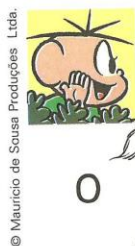


FIGURA 7B: História em quadrinhos



• MAURICIO DE SOUSA. MAGALI, Nº 258. SÃO PAULO: GLOBO.

◆ COMPLETE DE ACORDO COM A HISTÓRIA.



COLOCOU O _____ NA .

O  VIU O _____.

O  COMEU O _____.

◆ MARQUE OS PERSONAGENS QUE PARTICIPARAM DA HISTÓRIA.

☐

BIDU

☐

CASCÃO

☐

CEBOLINHA

☐

MAGALI

☐

MINGAU

☐

MÔNICA

(8)

L1A: Conta uma histó::ria tia

L2P: Vou contar agora. Terminou?(+) Todo mundo terminou gente?

L3Axx: Todo mundo

L4P: Todo mundo agora olhando pra essa partezinha do livro. Quem são esses personagens que têm aí?

L6P/Axx: Mônica, Cebolinha, Cascão

L7P: Vamos interpretar essa história através das palavras que a gente tá vendo aí? Tem aí. A primeira palavrinha é:...

L9P/Axx: Ma::ga::li

L10P: Aí o que é que vocês estão vendo nesse primeiro quadradinho aqui?

L11A: Um rato/ um rato

L12P: Mô::nica

L13A: Mônica vai levando uma caixa de presente

L14P: Mônica vai levando uma caixa de presente. E quem é que tá por trás do matagal?

L16Axx: Cebolinha e Cascão

L17P: Cebolinha e Cascão. Aí aqui, nessa partezinha que Mônica passa com a caixa, o quê é que acontece com Cebolinha?

L19A: Ele tem uma ideia

L20P: Ele tem uma ideia. Olha a estrelinha saindo da testa de Cebolinha. Por que, ele tá tendo uma...

L22A: Ideia

L23P: Ideia. O quê é a ideia que Cebolinha tá tendo?

L24A: Colocar um rato, dentro da caixa de presente que Mônica vai dar a Magali

L26P: Colocar um rato, dentro da caixa de presente que Mônica vai dar a...

L27A: Magali

L28P: Maga..li. Muito bem

L29P: Aí, aqui ó. Embaixo, ele tá fazendo o quê?

L30A: Ele colocou

L31P: Ele aproveitou que Mônica estava sem ver, num foi? E colocou o quê, dentro da caixa? Um...

L33Axx: Um rato

L34P: Aí ó, fazendo o quê ((incompreensível))? Rindo num foi, ó? Ri, ri, ri, num foi? Vamos virar a página pra ver o que fo::i que aconteceu. Vamos ver se Cebolinha se deu bem ou se deu mal

L37Axx: Se deu mal

L38P: Olha vamos ver o que é que tem aí (+). Vamos virar a página? Vamos ler, vamos ler/. Leia jovem o que é que tem aí

L40A: Magali:: tro::uxe seu presen::te de a-ni-ver-sá-ri-o

L41P: Olha, o que Mônica disse a Magali: Magali, eu trouxe o seu presente de aniversário. E eles o que/ eles estava com que? Na expectativa todinha pra que? Pra o rato pular num é?

L44P: Aí leia o que foi que aconteceu lá embaixo, Geane

L45A: Ele abre

L46A: Lin-do ga-ti-nho

L47P: E::ita, olha o susto que eles levaram. Quando Magali abriu a caixa, era o quê?

L49Axx: Um gatinho

L50P: E vocês, acham que o gato fez o que com o rato?

L51Axx: Comeu

L52P: Comeu num foi? Então adiantou Cebolinha ter colocado o rato dentro da caixa?

L54A: Não, o rato ficou sem saída e o gato comeu

L55P: Aí o gato comeu. Muito bem, Danilo, ele tinha que fazer é isso mesmo.

Após toda sequência de um trabalho enfocando o aprendizado da leitura e escrita abordando a unidade silábica da letra “r”, PB direciona a aula para um momento mais descontraído, ela desenvolve uma atividade do livro didático, a leitura de uma história em quadrinhos. O gênero história em quadrinhos não foi uma escolha da professora, já que ela seguiu a sequência apresentada pelo LD.

Ainda que seguindo a ordem estabelecida pelo LD para os conteúdos, podemos perceber um alinhamento entre discurso e prática da PB. A professora responde nos questionários que utiliza diferentes gêneros no trabalho com a leitura em sala de aula, e, nos recortes (3) e (8), analisados aqui, podemos ver a presença dos gêneros trava-língua e histórias em quadrinho.

De início (em L1), quando o aluno pede a professora para contar uma história, o que podemos inferir com isso é que a prática da contação de histórias na sala de aula não é estranha, caso contrário o aluno não estaria falando com tanta familiaridade em *contar uma história*. No entanto, essa prática parece alheia ao discurso de PB, quando ela disse preferir trabalhar com a leitura a partir de sílabas, frases, e, por último, textos. Não é isso que observamos. Em sua prática, PB usa textos, como os já aqui mencionados, além de desenvolver uma importante atividade de leitura, como a verificada no recorte (1), quando os alunos levam livros para ler em casa e em sala de aula são convidados a falar sobre esses livros.

No momento da leitura da história em quadrinho, foi possível observar a ansiedade dos alunos. Os olhinhos brilhavam, todos ficaram atentos e faziam questão de participar desse momento. Isso comprova o que tanto os PCN quanto a teoria do letramento e da alfabetização colocam: é importante trabalhar com textos que provoquem os alunos, que os despertem para o gosto pela leitura. Nesse momento da leitura da história em quadrinhos, podemos verificar o entrosamento dos alunos e o interesse pela leitura.

A história escolhida contemplava os diferentes níveis de leitura que as crianças apresentavam, isto é, a atividade de leitura atendia tanto os alunos alfabéticos, quanto os não alfabéticos. Ou seja, tratava-se de uma história que mesmos os alunos que ainda não sabiam ler eram capazes de fazer a leitura, pois era composta de muitas gravuras e poucas palavras e as gravuras, junto com a intervenção da professora, se encarregavam de esclarecer a leitura do

texto. Além do mais, a professora realizou intervenções favoráveis a uma leitura mais contextualizada. Ela utilizou o visual, uma estratégia de leitura para trabalhar o texto não verbal predominante na história trabalhada. Ela mostra as gravuras e conduz os alunos a levantarem hipóteses sobre a que acontece ou vai acontecer (L10 a L33), inclusive repetindo sempre: *vamos ler* (L39), mesmo não se tratando de texto escrito. De acordo com os PCN, o texto não verbal traz boas contribuições no processo de alfabetização e letramento, pois possibilita ao aluno fazer uma leitura geral, um levantamento prévio do assunto do texto.

Verificamos que a PB levanta questões para que os alunos consigam realizar a leitura tanto das palavras quanto das gravuras. A atividade proposta apresentou desafios para a turma inteira, além de incentivá-los a ler e de proporcionar uma interação entre professor e aluno. Contudo, sentimos falta da ludicidade no momento da leitura, já que no momento de leitura de histórias, o lúdico se torna fundamental para todos os níveis, todas as séries.

Em seguida, foi feita a interpretação do texto. Também uma atividade proposta pelo livro didático, expressa logo abaixo da história em quadrinhos. De início PB faz uma atividade de pergunta e resposta que visa consolidar o aprendizado da letra “r” e também a compreensão do texto:

(9)

L1P: Vamos lá, interpretar agora o textinho (+) Complete de acordo com a história.
Aqui em baixo vocês têm Cebolinha, aí tem assim: Ce::bolinha colocou::u o...
na caixa. Colocou o que na caixa?

L4Axx: rato

L5P: Colocou o quê?

L6Axx: Ra-to

L7P: Nós vamos colocar nesse espaço que tá de azul, a palavrinha...

L8Axx: rato

L9P: Rato. Ele colocou? Cebolinha colocou na caixa o...

L10A: rato

L11P: Ra::to

L12A: Fala tia

L13P: Aqui tem: ceboli::nha co-lo-co::u o ra::to na... caixa (+) Vamos continuar interpretando? Ó, tem que prestar atenção que as figurinhas que têm o:: ga-to vi-u o:: ra-to

L16A: rato

L17P: Aí nessa linhazinha de baixo, vocês vão colocar novamente a palavrinha... “rato”. O gato viu o rato

L19A: Se o rato viu o gato, o gato comeu o rato

L20P: Aí embaixo tem: O ga::to come::u o ra::to. Repete a palavrinha “rato” outra vez. Quantas vezes nós escrevemos a palavra “rato”, gente?

L22Axx: Três

- L23P: Muito bem. Vocês acham que o rato passou sufoco dentro dessa caixa ou não?
 L25Axx: Passou
 L26P: Passou? Por quê? Ele se viu dentro de uma caixa/ diga Kauan.
 L27A: É que o gato viu o rato, aí o gato foi logo pegar o rato, aí o rato não teve saída
 L29P: O rato foi parar aonde? Na barri::ga do...
 L30A: Na barriga do gato
 L31P: Isso mesmo
 L32A: Virou esqueleto
 L33P: Virou comida do gato. E Cebolinha e Cascão nem avisaram... O que eles queriam era o quê? Fazer medo a...
 L35Axx: Magali
 ((conversas))
 L37P: Isso mesmo, ele achou que era um presente, né gente? Que não era não um gato. Por isso que ele colocou um rato.

Nesse momento, a professora orienta uma atividade que não contribui para o entendimento do sentido global do texto, mas para o aprendizado da escrita alfabética através da repetição da escrita da palavra “rato”. PB repete algumas vezes (L1/L14) que se trata da interpretação do texto, embora não trabalhe nessa perspectiva. Geralmente, a leitura do texto em sala de aula é usada como pretexto para atividade de ortografia, de aprendizado da escrita, e não com propósito de desenvolver o pensamento reflexivo das crianças, a compreensão do que leem.

Observemos que essas perguntas de “interpretação do texto”, feitas pela professora, visam apenas reconhecer e escrever o que está linguisticamente escrito no texto. Como diz Sousa (2002, p. 132;133) “[...] a resposta que se faz ouvir é aquela que corresponde à perspectiva de leitura prevista para o texto. Ou seja, a resposta deverá ser localizada/buscada no texto, logo ela deverá estar explicitamente representada [...]”. Marcuschi (2005, p.51) também reflete sobre o problema da compreensão no contexto do Livro Didático de Português (LDP). O autor afirma que dificilmente os exercícios de compreensão do LDP levam a reflexões críticas sobre o texto e “[...] não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos”. Deixa-se passar a oportunidade de instigar o raciocínio, o pensamento crítico, a argumentação, além de não incentivar a formação de opinião.

Contudo, vejamos que, de L23 a L38, a professora indaga os alunos na tentativa de fazer com que eles falem sobre o texto, que opinem sobre a história. No entanto, logo depois, ela direciona novamente as perguntas para respostas encontradas claramente no texto, como por exemplo, as clássicas e frequentes perguntas sobre as personagens da história:

(10)

L1P: Agora na parte de baixo vocês têm os quadradinhos azuis. Nós vamos marcar os personagens que par::ticiparam dessa história. Nos dois primeiros quadradinhos nós temos dois nomes, vamos ler?

L4Axx: ((incompreensível))

L5P: Não, tá completo, aqui.

L6Axx: Ma::ga::li::

L7P: Qual dos dois personagens participou da...

L8A: Magali

L9P: Magali? Então vocês vão marcar o segundo quadradinho azul

L10A: No de cima?

L11P: Não, embaixo. Onde tem a palavra Magali, Magali num participou da história?

L13A: ((incompreensível))

L14P: É isso mesmo, era o aniversário de Magali

L15A: Ó tia, tia/

L16P: Agora, nos quadradinhos do meio, vamos ler as palavrinhas?...

L17P/Axx: Cas::cão

L18P: Segunda

L19P/Axx: Min::gau

L20P: gau? Quem foi que participou da história?...

L21A: Cascão

L22P: Cas...

L23Axx: cão

L24P: Cascão: primeiro quadradinho/

L25Axx: (incompreensível))

L26P: Mingau é quem?...

L27Axx: Gato / ga-to

L28P: Mingau é o nome do gato, então Mingau participou também

L29A: Cima?...

L30P: Nos dois, Mingau é o nome desse gatinho de Magali. Então foram os dois que participaram

L32A: Então marco aqui, Cebolinha?

L33P: Agora vamos/ Eita mais tá sabida. Vamos ler as outras duas palavrinhas dos outros quadrados?...

L35P/Axx Ce::bolinha e... Mô::nica

L36P: Quem participou dessa historinha?...

L37Axx: Cebolinha e Mônica

L38P: Os dois não foi?

L39A: Foram cinco, então.

L40P: Então nós vamos marcar os dois não é? Quantos personagens participaram?...

L42Axx: Cinco

L43P: Cinco personagens não foi? Vamos dizer o nome delas?

L44P/Axx: Magali::, Cascão::, Minga::u, Ceboli::nha e Mô::nica

L45P: Muito bem! Pronto?

L46A: Eu tenho, eu tenho/

L47P: Todo mundo terminou?

L48A: Eu terminei.

L49P: Pode fechar o caderno.

Como uma atividade de interpretação, a professora institui o aluno-leitor apenas como decodificador do texto, cabendo a ele tão somente reconhecer/identificar alguns elementos do texto proposto para a leitura. A compreensão do texto realmente não foi o objetivo principal dessa atividade, já que ela se apresenta adequada para ser desenvolvida em momentos de ensino aprendizagem da leitura e escrita, e não com o propósito de compreensão textual.

No momento seguinte, podemos observar uma criança tentando compreender o texto, saber o que aconteceu com o rato, personagem da história, e a professora deixa passar o momento oportuno para desenvolver uma intervenção favorável à compreensão e prossegue a aula desenvolvendo outra atividade, qual seja a transcrição de letra de bastão para letra cursiva da parlenda que tinha sido trabalhada no recorte (3):

(11)

L1A: Tia, tia o que aconteceu com o rato?

L2P: A gente vai transcrever, olhe a gente vai escrever com letrinha de imprensa do textinho do livro com a letra cursiva num é. (+) Vamos lá, vamos dar título a esse textinho. Qual é o título que vocês escolheram?

L5A: O rato. O rato roeu a roupa do rei de Roma.

L6P: Mais a gente vai colocar só: “o rato roeu a roupa do rei” por que aqui não fala em ((incompreensível)) certo? Então vocês vão colocar no meinho da primeira folha: “o rato... roeu... a roupa... do rei”

L9A: O rato... copia, copia ((incompreensível)) história

L10P: Vamos pular uma linhazinha não é gente? Olhe aqui, olhando prá cá, a margem do caderno está aqui né, nessa linhazinha que eu falei pra vocês. Deixa um espaçozinho pra começar a copiar, mas demais não, viu Kely? Tem hora que você começa a copiar do meio da folha. Não pode. Uma distância assim ó, nem muito longe nem muito perto certo? Que é o parágrafo.

Ao não escutar a pergunta do aluno (L1), na tentativa de fazer com que as crianças refletissem sobre a escrita com a letra cursiva e a transcrição do quadro para o caderno, a professora não considera a tentativa de compreensão do texto feito pela criança (L1 a L5) que indagava sobre o que aconteceu com o rato. Ela deixa de aproveitar essa pergunta para levar as crianças a refletirem sobre a história, a compreenderem o texto lido, transformando esse momento em uma atividade voltada para a aprendizagem da escrita da letra cursiva, ou seja, para a transcrição da letra de imprensa para letra cursiva.

Não podemos considerar essa prática da PB tão problemática, haja vista que precisamos levar em conta que querendo ou não o sistema influencia a prática do professor, orienta o que se deve trabalhar em sala de aula. O professor objetiva trabalhar com o texto em sala de aula buscando proporcionar, seja a compreensão da leitura, seja a produção escrita, no entanto, em

certo momento tem que trabalhar de acordo com o que o sistema pede. Ele tem que seguir a agenda, o conteúdo programático.

A sala de aula provoca no professor um confronto entre o que ele deve cumprir em relação ao que o sistema determina, o que ele planeja realizar, ou entre as situações que surgem durante a aula. Verificamos isso na prática da PB, no recorte 11 (L1 a L10) quando o aluno quer saber sobre o que aconteceu com o rato e a professora segue com a aula, segue sua agenda. Essas situações, de um modo geral, acontecem em sala de aula a todo instante. As expectativas nunca são as mesmas, nem as do professor em relação aos alunos, nem as dos alunos em relação aos professores. Não se pode esperar que o professor enfoque todos os aspectos de um assunto estudado em uma única aula.

A partir da análise desse recorte (11), não podemos generalizar e dizer que a professora PB em sua prática não favorece a compreensão do texto. Nesse momento, no recorte (11), isso acontece, PB não conduz à compreensão do que foi lido, mas em um momento anterior da aula, no recorte (9), ela possibilita, nem que seja de uma forma muito rápida (L24 a L39), que os alunos tenham outro comportamento diante do texto. A PB estimula-os a falarem, a tomarem a palavra, a fazerem inferência do que estão lendo. Conduz o aluno a “[...] se constituir como leitor que não precisa fazer apenas “aquela leitura” instituída, autorizada e regulada por um modelo” (SOUSA, 2002, p. 146).

A aula termina com os alunos fazendo a transcrição do texto.

Todas as atividades analisadas, referentes aos recortes (3)-(4)-(5)-(6)-(7)-(8)-(9)-(10) e (11), foram trabalhadas em sequência em uma única aula com um intervalo de aproximadamente uma hora de aula.

A segunda aula de leitura analisada, basicamente, foi uma repetição da sequência da primeira aula. A professora PB continuou com a mesma rotina, o que mudou foi o tipo de texto abordado para a leitura individual, optou por textos cujo objetivo principal é aprender a ler.

A PB, no dia anterior, havia distribuído uma folha mimeografada para cada aluno levar para casa. Essa foi a atividade de casa, em que os alunos fariam a leitura e também a atividade proposta na folha: a cópia do texto lido. Ao lado do texto, aparecia uma numeração que indicava cada linha. A professora não mencionou nada a respeito dessa numeração, mas acredito que seja para facilitar a identificação das linhas durante a realização da atividade e também da leitura. Os alunos trouxeram a atividade toda respondida e a professora utilizou o texto para fazer a leitura individual. Vejamos:

(12)

L1P: Vamos lá, Daniela, fazer a leitura?

L2A: Vamos

L3A: Rita e o rato. Vovô Renato deu uma re-de a Ri-ta e-e...

L4P: E...ra

L5A: E-ra u-ma re-de mu-i-ta

L6P: Era uma rede...

L7A: no-va e mu-i...

L8P: muito

L9A: bonita. Uma no-i-te o Ra-to roeu a rede. Rita viu a rede toda roída, é...

L10P: e

L11A: E ficou com rai::va:: Ela repetiu/

L12P: repetia

L13A: repeti::a muito. Eu te pego rato/ eu te pego rato danado, é/ e Rita pego-u o ro-do e Jo-go-u no ra-to. O ra-to foi mu-i-to rápido(+)

L15P: e...

L16A: e fu-gi-u pa-ra a Ru-a co-mo um raio

L17P: Muito bem Daniela

[...]

L18P: Estudou? Diga a mim se estudou logo/

L19A: Não

L20P: Não estudou na::o? Então vamos ler, vamos tentar ler?

L21P/A: Ri-ta e:: o Ra-to “v”

L22P: “v” não, “v” “o” tá?

L23P/A: Vo::vô:: Re-na-to de::u u::ma re-de a:: Ri::ta. E::ra u-ma re-de no::va e um::ito bo::ni::ta. U::ma no::i::te o:: ra::to ro::e::u a:: re::de. Ri::ta vi::u a:: re::de to::da ro::í::da e:: fi::co::u com:: ra::i::va. E::la re::pe::ti::a um::i::to. E::u te:: pe::go ra::to da::na::do, e::u te pe::go ra::to da::na::do. E:: Ri::ta pe::go::u o:: ro:: do e:: jo::go::u no:: ra::to. O:: ra::to fo::i um::i::to rá::pi::do e:: fu::gi::u pa::ra a:: ru::a co::mo um:: ra::io

Até o final da aula, a professora segue chamando os alunos para fazerem a leitura individual. Ela escuta atentamente (L1 a L17) as crianças que já conseguem ler e vai ajudando os que ainda estão em processo de decodificação, lendo junto (L18 a L29).

Nesse momento, ao optar por trabalho com a leitura individual, verificamos uma contradição entre o discurso da PB, referente às respostas dadas nos questionários, e a prática, quando ela diz que prefere uma metodologia de trabalho com a leitura coletiva porque os alunos que já estão mais desenvolvidos ajudam os outros que estão com dificuldades.

Observamos também (L23 a L29) a estratégia de leitura que a professora utiliza. Ela repete um ritual característico de toda sala de aula de alfabetização fazer uma leitura em voz alta para que o aluno que ainda não sabe ler acompanhe as palavras lidas, numa tentativa de

fazer com que se apropriem da leitura correlacionando e reconhecendo as palavras que estão ouvindo com o que está escrito.

Mas o que podemos perceber é que a repetição feita pelos alunos (L23 a L29), conforme observamos em sala de aula, não funciona como uma aquisição de conhecimento, ou de leitura, mas apenas como participação das crianças naquele momento . As crianças apenas repetem o que a professora fala, sem sequer olhar para a palavra. Não significa, portanto, que elas estão aprendendo a ler.

Com relação aos textos apresentados pela professora, verificamos que, diariamente, ela vinha trazendo livros de histórias infantis, trava-língua, história em quadrinho, mas, a partir do momento em que começou o trabalho com a leitura individual, ela mudou totalmente o estilo dos textos e passou a apresentar textos soltos e descontextualizados, como podemos observar no texto apresentado na segunda aula analisada, e também na sequência das aulas, pois a segunda aula de leitura terminou com a leitura individual do texto: “Rita e o rato” e a terceira aula iniciou com uma leitura individual do texto: A fada Sofia:

FIGURA 9: Texto: A fada Sofia

ATIVIDADE DE CASA

DATA: ____/____/____

Adoro quando o meu
dormi. fica caprichado!

A fada Sofia

Sofia é uma fada.
Ela faz muitas mágicas legais!
Fabiana vê a fada e pede:
— Você pode fazer a mágica do facão, Sofia?
A fada bate a varinha no facão e ele some.
O facão virou uma fumaça perfumada.

Gracia Boquet



- 1) Quem é Sofia?

- 2) O que a fada Sofia faz?

- 3) Qual a mágica que Fabiana pede à Sofia para fazer?

- 4) O que o facão virou?

5) Circule, no texto, todas as palavras escritas com F-f e, depois, separe-as em sílabas no caderno.



FONTE: Não informada pela professora.

A atividade desenvolvida na sala sobre esse texto foi a leitura individual, os alunos foram chamados um a um para fazerem a leitura para que a professora pudesse ver e escutar. Não trouxemos aqui o recorte referente a esse momento por acharmos desnecessário, pois se tornaria mais uma repetição do mesmo ritual das aulas anteriores já analisadas, mas estamos considerando como o recorte (13).

Chamamos a atenção para o texto trabalhado. Não foi um texto do livro didático adotado em sala de aula, a professora trouxe uma cópia desse texto para cada aluno. A professora não informou a fonte, mas parece ser aqueles textos que frequentemente encontramos nas cartilhas, usados com o objetivo de ensinar a ler e escrever. Observemos a natureza do próprio texto e também das perguntas, que abordam apenas as informações visivelmente explícitas no texto.

Trata-se de um texto que, se for tomado como modelo pelos alunos, produzirá graves consequências em relação à concepção de leitura e de produção de textos. De acordo com Cagliari (2001), esse tipo de texto apresentado aos alunos passa uma ideia completamente oposta do que seja realmente um texto, pois os únicos mecanismos coesivos existentes são os nomes e os pronomes.

O estilo dos textos apresentados em cartilhas transmite a falsa impressão de que basta juntar sílabas para formar palavras e, em seguida, juntar as palavras para formar as frases, que juntas formarão o texto. “[...] A cartilha nunca leva em consideração que o texto não é uma mera sequência de palavras ou frases, mas envolve relações entre as palavras, as frases, trechos inteiros do texto, etc.” (CAGLIARI, 2001, p.71; 72). Dessa forma, textos desprovidos de coesão e de significados não se tornam modelos de textos a serem apresentados às crianças, principalmente, às que estão em processo de alfabetização.

Cabe informar que a atividade escrita referente a esse texto foi respondida pelos alunos em casa e a professora apenas recolheu, sem nenhum comentário. Mas, o que podemos observar é que a tipologia de perguntas apresentadas nessa atividade se equivale à apresentada por Marcuschi (2005), referindo-se às atividades de compreensão de textos que geralmente os livros trazem, ou seja, são perguntas objetivas, em que as respostas encontram-se centradas no texto e facilmente identificáveis.

Marcuschi (2005, p.57; 58) afirma: “[...] é fácil perceber que os exercícios dos livros didáticos falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos. Principalmente, devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação”. O autor ainda destaca que essa noção errônea sobre compreensão textual só será superada quando for tida como um processo criativo, ativo que vá além das informações que estão presentes no texto.

No que diz respeito ao método utilizado, a prática de PB corresponde a seu discurso, pois não utiliza um único método. Em certo momento, desenvolve uma prática voltada para o interacionismo, como por exemplo, quando desenvolve um trabalho com a leitura utilizando gêneros textuais; em outros momentos, direciona para uma concepção mecânica do ensino da leitura e da escrita, quando desenvolve um trabalho com a leitura individual através de textos descontextualizados e sem coesão como, por exemplo, o texto do recorte (12): “Rita e o rato.

Na sequência apresentamos um quadro demonstrativo das atividades propostas pela professora PB e o que ela explorou em cada atividade.

QUADRO 2: Atividades exploradas nos recortes referentes às aulas da professora PB

RECORTE	ATIVIDADE PROPOSTA	ENFOQUE
Recorte (1)	Leitura de Histórias Infantis	• Socialização das histórias lidas por cada aluno;
Recorte (2)	Leitura de Histórias Infantis	• Incentivo à leitura;
Recorte (3)	Estudo da família silábica da letra “r”	• Leitura e compreensão do gênero trava-língua
Recorte (4)	Leitura coletiva	• Caracterização do gênero trava-língua; • Estudo da família silábica da letra “r”; • Apropriação do ato de ler;
Recorte (5)	Atividade de leitura e escrita de palavras com a letra “r”	• Reflexão sobre a leitura e escrita de palavras com a letra “r”; • Leitura e escrita de palavras com a letra “r”;
Recorte (6)	Identificação, leitura e escrita de palavras que rimam	• Leitura e escrita de palavras com a família silábica do “r”; • Apropriação da leitura e escrita considerando o nível de compreensão e de aprendizagem dos alunos
Recorte (7)	Identificação, leitura e escrita de palavras escritas com a família silábica da letra “r”	• Reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica;
Recorte (8)	Leitura de uma história em quadrinho	• Leitura descontraída e contextualizada da história em quadrinhos;
Recorte (9)	Interpretação da história em quadrinhos	• Aprendizado da escrita alfabética de palavras com a letra “r”. • Reconhecimento e escrita de informações que estão

		explicitamente representadas no texto;
Recorte (10)	Interpretação da história em quadrinhos	• Decodificação do texto, reconhecimento e identificação de informações explicitamente expressas no texto;
Recorte (11)	Leitura e compreensão da história em quadrinhos	• Transcrição da letra de imprensa para letra cursiva;
Recorte (12)	Leitura do texto: “Rita e o rato”	• Leitura individual do texto: “Rita e o rato”.
Recorte (13)	Leitura do texto: “A fada Sofia”	• Leitura individual do texto: “A fada Sofia”.

FONTE: Dados da pesquisa

Verificamos que a PB trabalha tanto com a leitura coletiva quanto com a individual. Nesse sentido, seu discurso de que prefere uma metodologia de trabalho com a leitura coletiva torna-se incoerente com sua prática.

O trabalho com a leitura apresentando logo as letras, depois palavras, frases e por último os textos foi destacado no discurso de PB como um método mais eficaz. Na prática, não verificamos isso, em todas as aulas gravadas foi mostrado um trabalho de leitura iniciado através de textos. Todos os dias, os alunos fizeram leitura de textos, desde trava-língua, história em quadrinho, até textos sem sentido como: “Rita e o rato” e “A fada Sofia”. Em outras palavras, a professora PB em resposta aos questionários declarou introduzir uma leitura nova “*pelo processo passo a passo, apresentando logo as letras para depois apresentar as sílabas, palavras, frases e por último, textos*”, no entanto, o que observamos em sua prática foi um trabalho com a leitura iniciando-se a partir de textos. Nesse sentido, sua prática revelou-se bem mais produtiva, do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, do que seu discurso. Podemos observar um trabalho com textos, abordando uma metodologia mais voltada para o interacionismo, e uma preocupação não com a decodificação de palavras, com o ensino de conteúdos, mas com o entendimento da leitura, com a formação do pensamento reflexivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as várias contribuições acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, nas quais baseamos as reflexões aqui apresentadas, teceremos algumas considerações, a título de conclusão, em relação aos dados da pesquisa.

Destacamos que a capacidade de ler e de escrever contribui, significativamente, para a formação do cidadão crítico, participativo, autônomo. A escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever precisa priorizar a importância de trabalhar em sala de aula, de apresentar a seus alunos, “textos reais”, que façam parte da vida dos educandos, textos que circulem no dia a dia, que favoreçam a compreensão da verdadeira função da leitura e seu papel na vida de cada um e da sociedade. Enquanto a escola não contemplar um trabalho com a leitura voltado para essa perspectiva, enfocando os diferentes usos dos textos, suas diferentes funções, o ensino da leitura não deixará de ser mecânico.

Entendendo a alfabetização como um processo pelo qual os alunos aprendem a decodificar o texto atribuindo sentido e fazendo usos de suas funções sociais, convém destacar aqui alguns pontos sobre o trabalho com textos em sala de aula.

Inicialmente, destacamos o texto “real”, de qualidade, bem elaborado, com coesão, que favorece o avanço do aluno no mundo da leitura. Atrelado a esse ponto, está a necessidade de o professor considerar seu conceito de linguagem, de textos, de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, para que realmente haja mudança na sua prática. De acordo com Geraldi (2011), o professor define seu método de ensino de acordo com a concepção de língua que ele toma como base. Nas palavras do autor: “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas um novo conteúdo de ensino” (GERALDI, 2011, p.45).

Durante a coleta de dados, pudemos observar que as duas professoras desenvolveram atividades de alfabetização utilizando vários gêneros textuais. Por um lado, verificamos que tanto PA como PB tentaram desenvolver um trabalho voltado para uma concepção de língua como resultado de interação social e de produção de sentidos.

Verificamos avanços na prática pedagógica de ambas as professoras ao trabalhar com uma variedade de gêneros textuais como: poema, receita, lista, música (na prática de PA), e trava-língua, histórias em quadrinhos, histórias infantis (na prática de PB), estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos e revelando a apropriação de novos conceitos sobre o ensino da leitura e da escrita. Nesse aspecto, o discurso das professoras torna-se coerente com sua prática.

No entanto, como já destacamos nas análises, tanto PA quanto PB, em alguns momentos, com mais frequência na prática de PA, levaram para sala de aula textos desconexos, sem sentido, solicitando ao aluno apenas a leitura de sílaba por sílaba, possibilitando apenas a leitura passiva do texto, sem remeter ao conhecimento sobre o mundo e sobre a palavra. Trabalhando a leitura dessa forma, estaremos contrariando a concepção de linguagem como interação em que a língua traduz significados e representações do que pensamos.

O trabalho com textos abstratos, baseado numa metodologia de leitura de palavras e frases soltas, leva o leitor a não produzir sentido ao que lê, pois o texto e o método não favorecem um trabalho contextualizado, mas sim a uma leitura automatizada, baseada no deciframento de símbolos.

De acordo com o que verificamos durante as análises, em algumas atividades, as professoras não conseguem colocar em prática o que dizem realizar, ou seja, seus discursos não condizem com suas práticas.

Sobre esse ponto, Freire (2009, p.25) destaca que “[...] a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Não é sempre, infelizmente, que muitos educadores (nesse caso, como educadora eu também me incluo), que proclamam uma opção democrática, têm uma prática em coerência com o discurso. Daí que, ainda de acordo com Freire (2009), o discurso, incoerente com a prática, se transforme apenas em “puro palavreado”.

De acordo com os dados coletados na entrevista, a professora PA afirma trabalhar com diferentes materiais de leitura como revistas, cartazes, jornais. Durante as gravações das aulas, não presenciamos um trabalho com esse tipo de material. Evidentemente, esse fato que não nos autoriza a dizer que ela não utiliza esse material, ou seja, não podemos ser generalizar esse fato observado para sua prática como um todo.

Outro ponto que podemos destacar com relação ao alinhamento entre a teoria e prática de PA é que ela diz priorizar o trabalho com a alfabetização a partir de textos, diz também que o processo de alfabetizar que se inicia a partir de letras é menos eficaz por tornar mais lento o processo de aprendizagem. Nesse caso, podemos verificar incoerência, seu discurso também não se alinha com sua prática, pois ficou evidente que ela prioriza o aprendizado a partir da leitura de sílabas e palavras soltas.

Destacando o método de fazer leitura durante a aula, verificamos que acontece um alinhamento entre prática de PA e seu discurso, pois a professora diz priorizar uma leitura individual. De acordo com os recortes analisados, essa é uma prática sempre recorrente. Na opinião de PA, essa prática permite trabalhar melhor as dificuldades de cada um a favor de uma melhor aprendizagem da leitura. Referindo-nos a esse momento podemos afirmar que, a concepção que PA demonstra ter sobre o ensino da leitura é de que a aprendizagem ocorre através da repetição, priorizando o modelo mecanicista de decodificação do que está escrito.

Assim, podemos afirmar que há na prática de PA a predominância de uma abordagem tradicional, um estudo direcionado na maioria das situações observadas para o aprender a ler através do $B+A=BA$. Isso não significa, portanto, que em outros momentos PA não tenha desenvolvido atividades favoráveis a compreensão da leitura como prática social como já analisamos nesse trabalho.

No que diz respeito ao método utilizado, a prática de PB corresponde a seu discurso na maioria dos momentos observados, pois a professora, de forma mais frequente, desenvolve atividades de acordo com o que indicam os PCN e a teoria do letramento. De uma maneira geral, podemos destacar que a prática mais recorrente de PB está voltada para o interacionismo, como por exemplo, quando desenvolve um trabalho com a leitura utilizando gêneros textuais. No entanto, em outros momentos, está direcionada para uma concepção mecânica do ensino da leitura e da escrita, quando realiza a leitura individual através de textos abstratos e sem coesão.

É importante frisar que trabalhar com os gêneros não significa necessariamente trabalhá-los na perspectiva do Interacionismo. Há professores que trabalham com diversos gêneros, e que os levam para sala de aula por causa do modismo e talvez por causa das recomendações dos PCN, defendem o trabalho com os textos enquanto unidade básica de manifestação da língua.

PB destacou no questionário que desenvolvia um trabalho com a leitura apresentando logo as letras e, por último, os textos, e na prática não verificamos isso. Nas aulas gravadas, o que podemos observar foi um trabalho a partir de textos e não de palavras. Diariamente os alunos fizeram leitura de textos, em alguns momentos, textos como trava-língua, histórias em quadrinhos, e em outros, com menos frequência, textos abstratos como: “Rita e o Rato”.

Mesmo apresentando textos desconexos em alguns momentos, verificamos uma prática constante de leitura de histórias infantis, de textos diversos, mostrando com isso, uma metodologia e uma concepção de leitura voltadas não com o ensino dos conteúdos ou que os

alunos aprendam apenas decodificar, mas uma preocupação com o entendimento da leitura, com a formação do pensamento reflexivo.

A interação em sala de aula pode ser proveitosa no que se referi à aquisição da leitura e da escrita, através da formação de agrupamentos, prática defendida por Vygotsky (1991). No entanto, tanto no discurso quanto na prática, a professora PA não recorre a essa metodologia. Já a professora PB afirma, nos questionários, trabalhar em grupos, apesar de, durante as gravações das aulas, não termos presenciado momentos de formação de grupos.

Vimos também que a interação entre professor e aluno assinala uma intervenção pedagógica, que assume grande importância para o avanço da aprendizagem. Observamos, na prática das duas professoras pesquisadas, uma preocupação com a participação e interação dos alunos e com atitudes que eles poderão colocar em prática na vida real. Em vários momentos, elas orientam os alunos a falarem, a mostrarem seus pontos de vista, e a se colocarem diante da turma, possibilitando, assim, que se coloquem como sujeitos ativos, assumindo uma atitude responsiva.

De modo geral, embora tenhamos percebido que em alguns momentos as professoras desperdiçaram momentos de fazerem uma intervenção mais significativa, verificamos que as intervenções tanto de PA quanto de PB foram baseadas no modelo de resolução de problemas, levantando questões problematizadoras, proporcionando desafios, dando pistas, para os alunos avançarem em seu nível de leitura.

Por mais que vejamos problemas relacionados ao ensino da leitura também observamos mudanças. A prática em sala de aula está mudando, caso contrário os resultados apresentados pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não estariam melhorando, aumentando progressivamente. De acordo com os números do IDEB é constatado que a meta ainda não foi atingida, que a situação da educação em nosso país ainda merece atenção, ainda está aquém do esperado, mas também está progredindo.

O professor está vivenciando o processo de alfabetização e letramento, seja ao tentar desenvolver um trabalho com gêneros, ou enfocando o trabalho com a escrita ou o aprendizado da leitura. A mudança está acontecendo, mesmo que de forma lenta. Até porque a alfabetização inicial demora para se consolidar, são muitos os pontos que o professor precisa dar conta.

Nossa preocupação com esta pesquisa é justamente contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, apontando, ao mesmo tempo, para uma prática efetiva de leitura que considere a linguagem como forma de interação social, que leve o aluno à construção de sentido para os textos, que contribua para a construção de sujeitos sociais

capazes de fazerem uso da leitura na sua vida concreta, conforme sinalizam os documentos oficiais para o Ensino Fundamental, a exemplo dos PCN, visto que atividades mecânicas de leitura não trazem contribuições nesse sentido.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a leitura em sala de aula deve considerar o leitor o autor, o texto e a língua como integrantes de um mesmo processo a ser focado, a ser contemplado. A prática de ensino da leitura precisa ser exercida pelos professores de maneira a evitar a pura decodificação do texto, de forma que valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Assim, faz-se necessário que o professor alfabetizador privilegie os aspectos que favoreçam compreender a verdadeira função da leitura e seu papel na vida de cada um e da sociedade. Para que essa compreensão aconteça, o professor precisa assumir uma postura de mediador no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, sendo capaz de buscar alternativas que orientem o aluno, e o conduzam a compreender a função da leitura no seu dia a dia, sendo capaz de utilizá-la nas mais diversas situações de uso da língua.

De maneira geral, concluímos que ambas as professoras conseguem colocar em prática algumas atividades que dizem realizar, em outros momentos os seus discursos contradizem sua prática, pois elas não conseguem desenvolver uma prática pedagógica da forma que dizem realizar. Concluímos também que as atividades de leitura trabalhadas nas salas de aula observadas, no geral, são satisfatórias, pois, mesmo que não aconteça em sua totalidade, na maioria dos momentos destinados à leitura, mais recorrente na prática da PB, há uma preocupação em conduzir o aluno à compreensão, a ser sujeito construtor de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre a leitura: notas para construção de leitura de interesse pedagógico. **Revista Em Aberto**. Brasília: INEP. ano 10, v. 10, n.52, out./ dez. 1991. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/781/702> Acesso em: 23/04/2012.

BRAGA, Lianete Lira Mendes. **O Discurso e a Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador**. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. v. 2, 3. ed. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Programa de Formação Continuada dos Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pró-letramento**: alfabetização e linguagem. Fascículo 1. UFMG: Brasília. 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Canal Cidades@. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>Acesso em: 14/08/2011.

CAGLIARI, Gladis Massini. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: Lima, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leituras**: Múltiplos Olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano.1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSCARELI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Revista Veredas On Line**, Juiz de Fora, v.2, n.2, 2007, p. 78;86. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em: 24/10/2012.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má-leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; BRAIT, Elizabeth; RONCARI, Luiz; BERNARDI, Rosse Mayre. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hucitec, 1988. p. 19;36.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto da sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, mar./abr. 1995. p.57; 63.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **IDEB – Resultados e Metas**. Brasília, DF: Inep-MEC. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=103513>. Acesso em 20/09/2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Relatório Saeb 2005**. Brasília, DF: Inep-MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/09/2012.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. reimpr. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Ação e Mudança Na Sala de Aula: Uma Pesquisa Sobre Letramento e Interação. In: ROJO, Roxane (Org). **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2002. p. 173;203.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v. 1, n. 1, 2009. p. 1;10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 27/06/2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria. Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, Sírío. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo, SP: Ática, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28/09/2011.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentic, 2012.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Universitária, 2002.

_____. O Leitor e as Escritas nas Margens. In: ESPÍNDOLA. Luciene; SOUSA. Maria Ester Vieira de (orgs.). **O Texto**: vários olhares, múltiplos sentidos. João Pessoa: Universitária, 2007.

_____. Leituras de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação. In: Encontro Internacional de Texto e Cultura. 1., 2008. Fortaleza. **Anais...** Ceará: UFC, 2008.

SUASSUNA, Lúvia. Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a “Ortodoxia Escolar”. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete. (Orgs.) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNCIE A

APÊNDICE A (PA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRANDA: ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS
ORIENTADORA: PROF. DR. MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA
PROJETO DE PESQUISA:

Prezada professora, gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo proposto, o qual será fundamental para a realização de nossa pesquisa de Mestrado que versa sobre os processos de alfabetização e letramento. Portanto, a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre seu trabalho pedagógico. Para tanto, solicitamos que:

- Responda as questões abaixo com bastante atenção, **seja** preciso nas respostas: isso é muito importante!
- Não se esqueça de responder nenhuma questão

Por fim, lembramos que não é necessário se identificar.

Agradecemos a sua colaboração.

NOME(OPCIONAL): Professora "PA"

MUNICÍPIO: João Pessoa UF PB

DATA DA RESPOSTA A ESTA PESQUISA ____/____/____

1- Qual é a sua formação acadêmica?

Licenciatura em Pedagogia com especialização
em Psicopedagogia

2-Você estuda e estar sempre se atualizando em relação ao trabalho pedagógico?

☒ sim ☐ não

Por quê?

Como qualquer outro profissional, a professora tem que estar bem informada em relação as mudanças que ocorrem em todos os campos inclusive no âmbito escolar.

3-Há quanto tempo trabalha com turma de 1º ano de Ensino Fundamental? *responder*

☒ de 1 a 2 anos ☐ de 2 a 4 anos ☐ de 4 a 8 anos ☐ mais de 8 anos

4-Quantos alunos você tem esse ano?

24 alunos

5-Quantos alunos já sabem ler?

11 alunos

6-Como é seu relacionamento com os alunos?

☐ tranquilo ☐ tumultuado ☒ amigável ☐ difícil

7- Os alunos compreendem o que buscam na escola?

☐ a maioria compreende ☒ a maioria não compreende

8-Que dificuldades você enfrenta no dia-a-dia na sala de aula que interfere no processo de alfabetização e letramento?

☒ falta de atenção ☒ indisciplina ☒ falta de recursos ☒ falta assistência dos pais

☒ problemas de aprendizagem ☒ número grande de alunos ☐ falta de material

☐ falta de equipe pedagógica ☐ falta de interesse dos alunos ☐ insegurança sua

☐ outros: _____

9-Como é dar aula para você?

☒ gratificante ☐ é uma falta de opção ☐ é uma vocação ☐ é um fardo

10- Você utiliza algum método para alfabetizar?

☒ sim ☐ não

11- Qual dos métodos abaixo você utiliza?

☐ construtivista ☐ tradicional ☒ um pouco de cada ☐ nenhum

12- Você utiliza livro didático na sala de aula?

☒ sim ☐ não Se sim, qual? Porta Aberta (Letramento e alfabetização) e Vamos Trabalhar (linguagem)

13- O que você acha do livro didático adotado na sua escola?

☐ ótimo ☒ bom ☐ razoável ☐ ruim ☐ péssimo

14- O que você acha dos textos que o livro didático traz?

☐ ótimos ☒ bons ☐ razoáveis ☐ ruins ☐ péssimos

Por quê? Tratam-se de textos que deixam os alunos interessados numa cultura letrada.

15- De que maneira você usa o livro didático em sua turma?

☐ na sequência que ele se apresenta ☒ de acordo com a necessidade da turma

☐ utiliza apenas o que lhe interessa ☐ utiliza todos os conteúdos propostos no livro

16- Você trabalha com diferentes materiais de leitura?

☒ sim ☐ não

17-Se você respondeu sim para a questão anterior, marque os tipos de material de leitura que você utiliza em sala de aula.

- ☒ revistas ☒ jornais
☐ rótulos ☐ embalagens
☒ cartazes ☐ encartes
☒ listas ☐ outros: _____

18-Você propõem atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

- ☒ sim ☐ não

19-Se você respondeu sim para a questão anterior marque os tipos de texto que você utilizou.

- ☒ parlendas ☒ poesias ☒ músicas
☒ adivinhas ☒ receitas ☒ contos
☒ músicas folclóricas ☒ listas ☐ outras: _____

20- você sente alguma dificuldade em trabalhar com diferentes materiais e diferentes gêneros textuais em sala de aula? Se sim, cite alguma(s).

- ☒ sim ☐ não

Temos que levar em conta alguns fatores e condições vivenciadas pelos alunos, pois muitos deles desconhecem alguns gêneros textuais como uma receita, uma lista, dentre outros, dificultando assim o processo ensino-aprendizagem.

21-Você propõe a seus alunos trabalhos em duplas, trio ou grupo maiores para realizar trabalhos de leitura e escrita?

- ☐ sim ☒ não

22-Para você por que é vantajoso trabalhar em grupo?

- () deixa a turma mais concentrada () é um momento de troca de experiências
 () a aprendizagem flui mais () proporciona socialização e superação de dificuldades
 (x) não trabalho em grupo

23-Que tipo de leitura você prioriza em sala de aula?

- (x) individual () coletiva Por quê? Por se tratar de uma sala de 1º ano, os alunos precisam de um reforço individual, não desvalorizando com isso a leitura coletiva, sendo preciso investir nas duas formas.

24-Que tipo de leitura você acha que surte mais efeito?

- () individual () coletiva Por quê? Por mesma razão a consolidação da leitura coletiva (que vem antes da individual) e é mantida e retomada sempre que necessário. através da leitura individual pode-se perceber os avanços e as dificuldades revelados por determinados alunos, dando possibilidades ao professor de buscar formas de intervenção que poderão ajudar os mesmos.

25-Você segue a ordem do alfabeto para introduzir palavras e textos novos?

- () sim (x) não Por quê? A condição básica para o uso escrito da língua é a apropriação do sistema alfabético, que envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, tanto, das relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, harmonizam-se os mesmos, independentemente da ordem que se requer.

26-Como você introduz uma leitura nova?

- () pelo processo passa a passo, apresentando logo as letras para depois apresentar as sílabas, palavras, frases e por último textos
 (x) inicia introduzindo textos, para chegar por último nas letras

27-O método de alfabetizar que se inicia a partir de letras para chegar a textos é:

- () mais eficaz (x) menos eficaz Por quê? Como experiência, toma-se mais lento o processo da aprendizagem, sem falar que vivemos numa civilização onde todo cidadão, independente do seu grau de escolaridade, está inserido numa cultura letrada.

28-O método de alfabetizar que se inicia a partir de textos para depois chegar nas letras e famílias silábicas é:

☒ (X) mais eficaz ☐ () menos eficaz Por quê? Parte das crianças atendidas pelas redes públicas de ensino, tem acesso mais restrito a leitura, principalmente, a alguns gêneros textuais, por isso, é importante que a escola proporcione esse contato com a leitura de textos desde cedo.

29-Você dá mais importância aos textos trazidos pelo livro didático?

☐ () sim ☒ (X) não

30-Você acha importante trazer textos variados para somar aos do livro didático?

☒ (X) sim ☐ () não

31-Qual é o seu maior desafio referente à sala de aula?

- ☐ () despertar interesse nos alunos ☐ () repassar conteúdos
☐ () conseguir um número maior de aprovação ☐ () utilizar a metodologia adequada
☐ () outros

Quais? Conseguir alcançar meu maior objetivo, que é o de ensinar e ensinar escolas com alunos alfabetizados e letrados, para que amanhã possam ser cidadãos aptos ao nível em nossa sociedade.

32-Dentre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, a frequência com que você realiza cada uma delas em sua turma de 1º ano, conforme a legenda:

(TD) todos os dias	(2S) duas vezes por semana	(1S) uma vez por semana	(N) nunca
(1Q) uma vez por quinzena	(1M) uma vez por mês	(0) uma vez ou outra no ano	

(**TD**) leitura de histórias e outros textos para os alunos

(**N**) leitura silenciosa pelos alunos

(**2S**) leitura coletiva em voz alta pelos alunos

(**1S**) interpretação de texto por escrito

(**2S**) interpretação de texto oral

(**2S**) reprodução oral de textos conhecidos

(**N**) dramatização de histórias lidas

(**TD**) cópia do quadro, cartilha e/ou livros

(**1S**) cópia dirigida

(**2S**) escrita de palavras conhecidas e/ou frases

(**2S**) formação de frases com palavras conhecidas

(**2S**) ditado de palavras ou frases estudadas

(**N**) ditado de palavras desconhecidas para diagnosticar as hipóteses de escrita

(**2S**) produção de texto coletivo

(**0**) produção de texto por escrito

(**1M**) produção de texto a partir de gravuras

(**1M**) produção de texto com base em sequências de gravura

(**1M**) correção coletiva dos textos escritos

(**2S**) estudo de palavras retiradas do texto

(**2S**) escrita e leitura de famílias silábicas

(**2S**) separação de sílabas

(**TD**) coordenação motora

(**2S**) correspondência entre palavras e gravuras

(**2S**) atividades de reconhecimento de letras especialmente as iniciais

(**2S**) atividades de gramática

(**0**) atividades com os nomes dos alunos

(**1S**) jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de gravuras-palavras etc.)

APÊNDICE A (PB)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRANDA: ANDRÉA TÓRRES VILAR DE FARIAS
ORIENTADORA: PROF. DR. MARIA ESTER VIEIRA DE SOUSA
PROJETO DE PESQUISA:

Prezada professora, gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo proposto, o qual será fundamental para a realização de nossa pesquisa de Mestrado que versa sobre os processos de alfabetização e letramento. Portanto, a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre seu trabalho pedagógico. Para tanto, solicitamos que:

- Responda as questões abaixo com bastante atenção, **seja** preciso nas respostas: isso é muito importante!
- Não se esqueça de responder nenhuma questão

Por fim, lembramos que não é necessário se identificar.

Agradecemos a sua colaboração.

NOME(OPCIONAL): Professora "PB"

MUNICÍPIO: Tapera UF Pb

DATA DA RESPOSTA A ESTA PESQUISA / /

1- Qual é a sua formação acadêmica?

Estou cursando o 7º período em pedagogia e especiali-
zando em Orientação e Supervisão educacional.

2-Você estuda e estar sempre se atualizando em relação ao trabalho pedagógico?

☒ sim ☐ não

Por quê?

É preciso para estar sempre inovando.

3-Há quanto tempo trabalha com turma de 1º ano de Ensino Fundamental?

☒ de 1 a 2 anos ☐ de 2 a 4 anos ☐ de 4 a 8 anos ☐ mais de 8 anos

4-Quantos alunos você tem esse ano?

Tenho 12 alunos.

5-Quantos alunos já sabem ler?

Seis alunos.

6-Como é seu relacionamento com os alunos?

☐ tranquilo ☐ tumultuado ☒ amigável ☐ difícil

7- Os alunos compreendem o que buscam na escola?

☒ a maioria compreende ☐ a maioria não compreende

8-Que dificuldades você enfrenta no dia-a-dia na sala de aula que interfere no processo de alfabetização e letramento?

☐ falta de atenção ☐ indisciplina ☐ falta de recursos ☒ falta assistência dos pais

☐ problemas de aprendizagem ☐ número grande de alunos ☐ falta de material

☐ falta de equipe pedagógica ☒ falta de interesse dos alunos ☐ insegurança sua

☐ outros: _____

9-Como é dar aula para você?

☐ gratificante ☐ é uma falta de opção ☒ é uma vocação ☐ é um fardo

10- Você utiliza algum método para alfabetizar?

☒ sim ☐ não

11- Qual dos métodos abaixo você utiliza?

☐ construtivista ☐ tradicional ☒ um pouco de cada ☐ nenhum

12- Você utiliza livro didático na sala de aula?

☒ sim ☐ não Se sim, qual? Porta aberta

13- O que você acha do livro didático adotado na sua escola?

☐ ótimo ☐ bom ☒ razoável ☐ ruim ☐ péssimo

14- O que você acha dos textos que o livro didático traz?

☐ ótimos ☐ bons ☒ razoáveis ☐ ruins ☐ péssimos

Por quê? São textos curtos, não dificulta a leitura

15- De que maneira você usa o livro didático em sua turma?

☐ na sequência que ele se apresenta ☒ de acordo com a necessidade da turma

☐ utiliza apenas o que lhe interessa ☐ utiliza todos os conteúdos propostos no livro

16- Você trabalha com diferentes materiais de leitura?

☒ sim ☐ não

17-Se você respondeu sim para a questão anterior, marque os tipos de material de leitura que você utiliza em sala de aula.

- ☒ revistas ☒ jornais
() rótulos ☒ embalagens
☒ cartazes () encartes
☒ listas () outros: _____

18-Você propõem atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

- ☒ sim () não

19-Se você respondeu sim para a questão anterior marque os tipos de texto que você utilizou.

- ☒ parlendas ☒ poesias ☒ músicas
☒ adivinhas () receitas ☒ contos
() músicas folclóricas () listas () outras: _____

20- você sente alguma dificuldade em trabalhar com diferentes materiais e diferentes gêneros textuais em sala de aula? Se sim, cite alguma(s).

- () sim ☒ não

21-Você propõe a seus alunos trabalhos em duplas, trio ou grupo maiores para realizar trabalhos de leitura e escrita?

- ☒ sim () não

22-Para você por que é vantajoso trabalhar em grupo?

- () deixa a turma mais concentrada ☒ é um momento de troca de experiências
() a aprendizagem flui mais ☒ proporciona socialização e superação de dificuldades
() não trabalho em grupo

23-Que tipo de leitura você prioriza em sala de aula?

- () individual ☒ coletiva Por quê? Os que já estão mais de-
remobridos, ajudam os outros que estão com dificuldade.

24-Que tipo de leitura você acha que surte mais efeito?

- () individual ☒ coletiva Por quê? Eles se interessam para
aprender para o coleguinha ver que eles já sabem.

25-Você segue a ordem do alfabeto para introduzir palavras e textos novos?

- () sim ☒ não Por quê? Porque para mim se torna uma
coisa meio mecânica, apresenta palavras mais conheci-
das para gerar outras.

26-Como você introduz uma leitura nova?

- ☒ pelo processo passa a passo, apresentando logo as letras para depois apresentar as sílabas, palavras, frases e por último textos
() inicia introduzindo textos, para chegar por último nas letras

27-O método de alfabetizar que se inicia a partir de letras para chegar a textos é:

- ☒ mais eficaz () menos eficaz Por quê? Para mim que não te-
mo a assistência familiar, sim.

28-O método de alfabetizar que se inicia a partir de textos para depois chegar nas letras e famílias silábicas é:

() mais eficaz (x) menos eficaz Por quê? Não tem ajuda em casa, fica difícil realizar as tarefas de para casa.

29-Você dá mais importância aos textos trazidos pelo livro didático?

() sim (x) não

30-Você acha importante trazer textos variados para somar aos do livro didático?

(x) sim () não

31-Qual é o seu maior desafio referente à sala de aula?

(x) despertar interesse nos alunos () repassar conteúdos

() conseguir um número maior de aprovação () utilizar a metodologia adequada

() outros

Quais? _____

32-Dentre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, a frequência com que você realiza cada uma delas em sua turma de 1º ano, conforme a legenda:

(TD) todos os dias	(2S) duas vezes por semana	(1S) uma vez por semana	(N) nunca
(1Q) uma vez por quinzena	(1M) uma vez por mês	(0) uma vez ou outra no ano	

(**2S**) leitura de histórias e outros textos para os alunos

(**1S**) leitura silenciosa pelos alunos

(**TD**) leitura coletiva em voz alta pelos alunos

(**TD**) interpretação de texto por escrito

(**2S**) interpretação de texto oral

(**1S**) reprodução oral de textos conhecidos

(**0**) dramatização de histórias lidas

(**2S**) cópia do quadro, cartilha e/ou livros

(**1S**) cópia dirigida

(**2S**) escrita de palavras conhecidas e/ou frases

(**2S**) formação de frases com palavras conhecidas

(**2S**) ditado de palavras ou frases estudadas

(**1S**) ditado de palavras desconhecidas para diagnosticar as hipóteses de escrita

(**1Q**) produção de texto coletivo

(**1Q**) produção de texto por escrito

(**2S**) produção de texto a partir de gravuras

(**1S**) produção de texto com base em sequências de gravura

(**2S**) correção coletiva dos textos escritos

(**TD**) estudo de palavras retiradas do texto

(**TD**) escrita e leitura de famílias silábicas

(**TD**) separação de sílabas

(**2S**) coordenação motora

(**2S**) correspondência entre palavras e gravuras

(**TD**) atividades de reconhecimento de letras especialmente as iniciais

(**1S**) atividades de gramática

(**TD**) atividades com os nomes dos alunos

(**2S**) jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra - cabeça de gravuras-palavras etc.)

ANEXO A

ANEXO A (PA)

Leia e copie.		
fica	life	Fabiana
fada	feijão	figado
foca	foto	fula
Fábio	fogo	figa
fofoca	fogão	fita

foca



Leia o texto

Fifi

Fifi é a foca de Fábio.

Ela é feita de pano.

Fifi é fofa.

Fábio colocou uma fita em Fifi.

LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO.

JABUTI	JABUTICABA	JANELA	JAIME
JOANA	JAVALI	FEIJÃO	PIJAMA
JIBOIA	JANAÍNA	CAJU	JACA
BEIJO	BOTIJÃO	JOÃO	SUJO

AGORA COPIE DO QUADRO ACIMA TRÊS NOMES DE:

Fotos: Photodisc/Getty Images



FRUTAS



ANIMAIS



PESSOAS

Z z

z z

- ◆ ACOMPANHE A LEITURA DO SEU PROFESSOR. DEPOIS LEIA COM SEUS COLEGAS.

ZEBRINHA

COITADA DA ZEBRA!
É TÃO POBREZINHA,
SÓ TEM UMA ROUPA
A COITADINHA!
DORME DE PIJAMA,
PIJAMA DE LISTRINHA,
E PASSA DIAS INTEIROS
VESTIDA DE PIJAMINHA.

(TRECHO)

- WANIA AMARANTE. *COBRAS E LAGARTOS*.
BELO HORIZONTE: MIGUILIM, 1983.



- ◆ RESPONDA ORALMENTE.
- VOCÊ JÁ VIU UMA ZEBRA? ONDE?
 - COMO É O PELO DA ZEBRA?
 - DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE A ZEBRA É POBREZINHA?
- ◆ SUBLINHE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

◆ LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO.

JABUTI

JABUTICABA

JANELA

JAIME

JOANA

JAVALI

FEIJÃO

PIJAMA

JIBOIA

JANAÍNA

CAJU

JACA

BEIJO

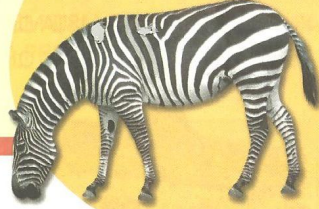
BOTIJÃO

JOÃO

SUJO

◆ LEIA.

ZEBRA



PhotoDisc/Getty Images

◆ RETIRE DO QUADRO ABAIXO AS PALAVRAS QUE COMBINAM COM AS FIGURAS.

AZEITONA

GOZADO

AZEDO

DEZENA

AMIZADE

BUZINA

PhotoDisc/Getty Images



PhotoDisc/Getty Images



PhotoDisc/Getty Images



Hemera



PhotoDisc/Getty Images



Hemera

10

◆ ESCREVA O NOME DOS NÚMEROS. SE PRECISAR, CONSULTE O QUADRO.

12

10

18

19

DOZE

DEZOITO

DEZENOVE

DEZ

- ◆ XI... CAIU SUCO NA LISTA DE COMPRAS!
DESCUBRA AS PALAVRAS QUE ESTÃO MANCHADAS E ESCREVA A LISTA.



- ◆ VEJA ALGUNS INGREDIENTES NECESSÁRIOS PARA FAZER UMA SALADA DE BATATAS.



Photodisc/Getty Images

BATATAS



Photodisc/Getty Images

OVOS



Photodisc/Getty Images

AZEITE



Hemera

SAL

- AGORA COMPLETE A RECEITA ESCREVENDO O NOME DESSES INGREDIENTES.

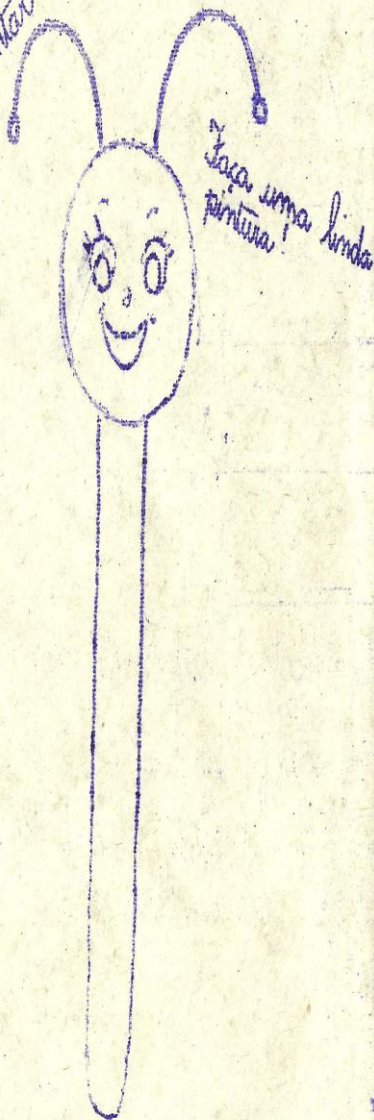
MODO DE FAZER

COZINHE OS OVOS E AS BATATAS E CORTE-OS EM PEDAÇOS PEQUENOS.
PONHA AS _____ NUMA TIGELA E JUNTE OS _____.
TEMPERE COM _____ E _____.

23/09/2011

Quênta fez uma linda borboleta?

Com o coração
para representar
as asas



Faca uma linda
pintura!

Leia e copie:

naquele Zélia Luzina agite

batizado amizade dizia dezema

agulhas Zeca zelu agulhona

agudo Zeca diz nome doze

Texto: O batizado de Zélia

Zeca foi ao batizado de Zélia.

Dona Zmi colocou uma fita agulhada
no cabelo de Zélia.

Ela ficou uma beleza!

ANEXO A (PB)

R r



- ◆ ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.
DEPOIS LEIA COM SEUS COLEGAS, RÁPIDO,
SEM TROPEÇAR.



COM RAIVA DO RONCO DO REI,
O RATO ROEU A ROUPA REAL.
RI, RI, RI!
O RATO ROLOU DE RIR
DO ROMBO QUE FEZ
NA ROUPA DO REI.

- ◆ RESPONDA ORALMENTE.
- O QUE VOCÊ LEU É UM TRAVA-LÍNGUA. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESSE TIPO DE TEXTO TEM ESSE NOME?
 - VOCÊ CONHECE OUTROS TRAVA-LÍNGUAS? FALE PARA OS SEUS COLEGAS.
- ◆ SUBLINHE NO TEXTO O NOME DO ROEDOR.

◆ LEIA.

RATO



Photodisc/Getty Images

◆ FORME PALAVRAS QUE COMEÇAM COM AS SÍLABAS DOS QUADRINHOS.

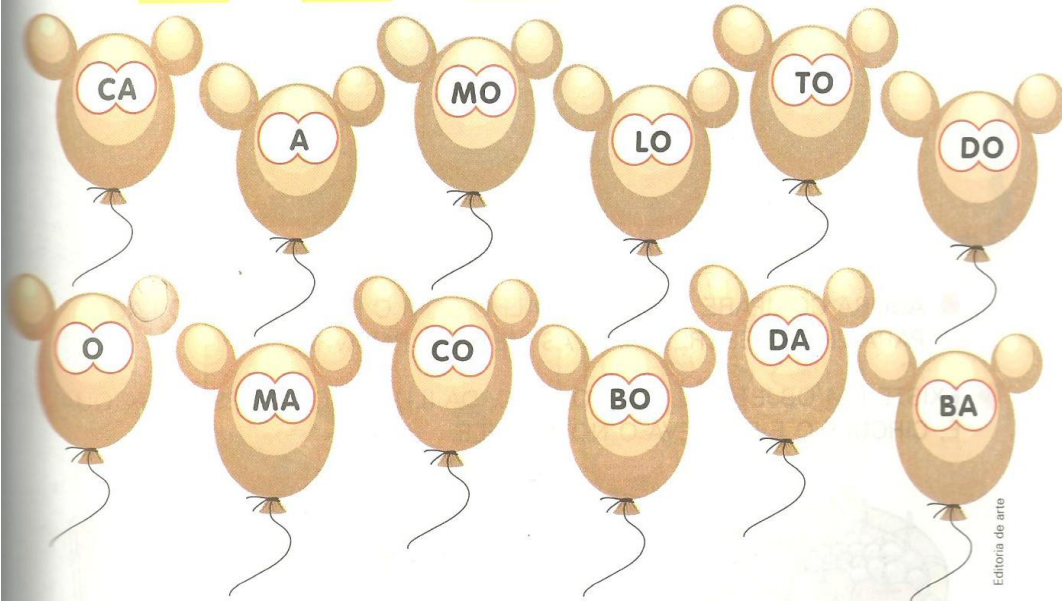
RA

RE

RI

RO

RU



Edição de arte

◆ COPIE A PALAVRAS QUE RIMA COM AS QUE ESTÃO EM DESTAQUE.

MODA

RODA

RODO

DOÍDO

CUÍCA

RUÍDO

NAVIO

REI

RIO

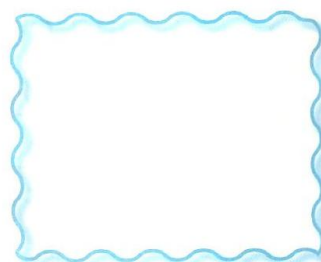
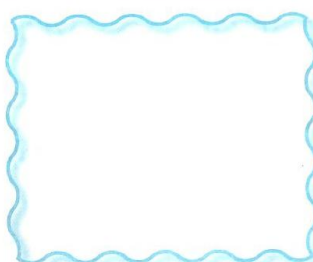
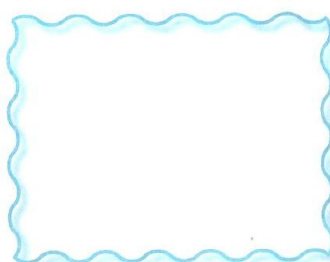
- ◆ SUBSTITUA A LETRA **R** DA PALAVRA ABAIXO E FORME OUTRAS PALAVRAS. DEPOIS DESENHE.



RATO

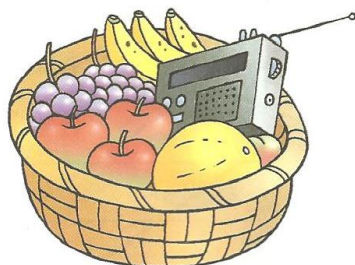


Photodisc/Getty Images

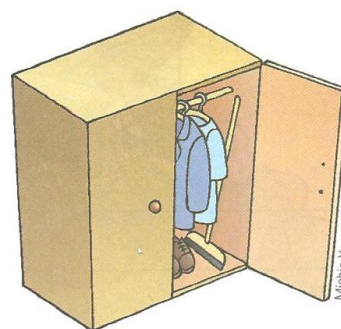


- AGORA COMPARE O SEU TRABALHO COM O DO COLEGA AO LADO PARA VER SE ESCREVERAM AS MESMAS PALAVRAS.

- ◆ EXISTE UM OBJETO ESTRANHO EM CADA ILUSTRAÇÃO. DESCUBRA QUAL É, CIRCULE-O E ESCREVA O NOME DELE.



Michio Yamashita



Michio Yamashita

- ESCOLHA UMA DAS PALAVRAS E FAÇA UMA FRASE.

HORA DA HISTÓRIA

◆ LEIA E DEPOIS ACOMPANHE A LEITURA DE SEU PROFESSOR.





• MAURICIO DE SOUSA. MAGALI, Nº 258. SÃO PAULO: GLOBO.

◆ COMPLETE DE ACORDO COM A HISTÓRIA.



COLOCOU O _____ NA .

O  VIU O _____.

O  COMEU O _____.

◆ MARQUE OS PERSONAGENS QUE PARTICIPARAM DA HISTÓRIA.

☐

BIDU

☐

CASCÃO

☐

CEBOLINHA

☐

MAGALI

☐

MINGAU

☐

MÔNICA

Rita e o rato

1. Vovô Renato deu uma rede a Rita.
2. Era uma rede nova e muito bonita.
3. Uma noite, o rato roeu a rede.
4. Rita viu a rede toda roída e ficou com raiva.
5. Ela repetia muito:
6. - Eu te pego, rato danado!
7. - Eu te pego, rato danado!
8. E Rita pegou o rato e jogou na rua.
9. O rato foi muito rápido e fugiu para a rua como um raio.

a) Quem deu a rede a Rita?

b) Quem roeu a rede?

c) Como Rita ficou ao ver a rede roída?

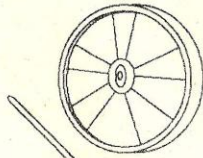
d) Rita pegou o rato?

ESCOLA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

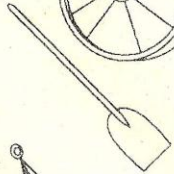
NOME: _____

COMPLETE AS PALAVRAS COM RA, RE, RI, RO, RU.
DEPOIS, COPIE AS PALAVRAS:



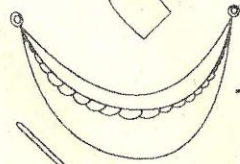
____DA

RA



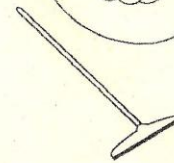
____MO

RE



____DE

RI



____DO

RO

RU

FORME PALAVRAS, JUNTANDO AS SÍLABAS.
FAÇA COMO NO EXEMPLO:

1	2	3	4	5	6
RO	RE	MÉ	PA	DE	BÔ

7	8	9	10	11	12
RI	ROU	DA	DI	O	TA

1 e 9 _____ RODA

8 e 4 _____

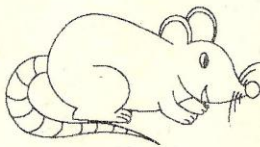
7 e 11 _____

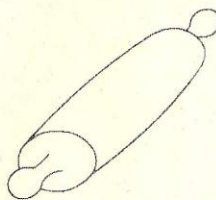
1 e 6 _____

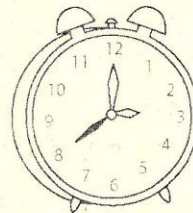
2 e 5 _____

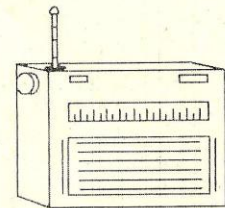
2 e 12 _____

ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS:









ANEXO B

ANEXO B (PA)

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA PA

Aula: 02

P: Vocês lembram como era o nome do projeto, que a gente iniciou, que fez a rodinha de conversa? A gente falava de que no projeto?

Axx: Das palavras mágicas.

P: De que Denis?

A: Das palavrinhas mágicas.

P: Muito bem Denis, as palavras mágicas. E será que vocês estão cumprindo o que vocês disseram que iam cumprir? Vocês estão dando boa tarde quando tão chegando?...

Axx: Tã::o

P: Tão?... Por que eu vejo Denis passar direto sem dar boa-tarde/

A: Eu di boa tarde

P: Vocês estão machu/. Vocês tão machucando o colega e tão pedindo desculpa? Por que não era nem pra machucar o colega... Porque eu só vejo: Ti::a; num sei quem fez isso/ num sei quem fez isso. Não vejo ninguém pedir desculpas, só quando tia bota pra pedir. Tão pedindo com licença? Tão agradecendo quando o colega faz alguma coisa?...

A:Tã::o

P: Tão mesmo Bruno?...

A: Eu tô

P: E quem lembra qual era as palavrinhas mágicas?

Axx: Não podia desrespeitar /

P: Não podia desrespeitar...

Axx: Não podia falar palavrão / não podia bater no colega::nha, e nem dar no coleguinha

P: Não pode dar no colega::nha

P: O quê mais?...

A: Não pode sair empurrando

P: Empurrando, tem que pedir o que?

A: Licença

P: Não pode o que Caio?

A: Não pode bater na irmã...

P: Não pode bater em ninguém, né Caio?

A: Ahã?

A: Não pode bater nas pessoas

P: Então olha só, as palavrinhas que vocês disseram naquele dia, tia tirou algumas e colocou aqui tá certo? Ó.

((A professora leu as palavras mágicas que estavam escritas no quadro da seguinte forma:))

Palavras Mágicas:

Por favor

Com Licença

Obrigado (a)

Desculpa

A bênção

Bom dia

Boa tarde

Boa noite

P: Palavras mágicas, aí tem: por favor. Quando a gente vai pedir uma coisa a gente manda a pessoa fazer sem pedir por favor?...

Axx: Não

P: Não, a gente tem que pedir por favor, apanha aí o meu lápis que caiu perto de você, a gente tem que pedir o que?...

Axx Por favor

P: Por favor ... com li::cen::ça. Quando a gente vai passando, a gente não sai empurrando, tem que pedir licença, obrigado ou obrigada né::? A gente vai ter a pessoa certa pra falar obrigado ou obriga::da, descul::pa, aben::ção. Lembra que vocês disseram que quando vão dormir vocês dão a benção?... Lem::bram?

Axx: Lembro ... boa noite

P: Vocês dão boa noite. Walter dá um beijo, né Walter?

A: Quando a gente vai pra escola a gente diz: chau mãe, me dá um abraço.

P: Durma bem ... quem foi que disse que dizia durma bem?

Axx: Walter, foi Wa::lter tia

P: Aí tem bom di::a, boa tar::de e...

Axx: Boa noite

P: Boa no::ite. Essas só são algumas, que tem várias, mas tia vai escrever. Essas daqui são algumas, porque hoje a gente vai escutar uma musiquinha que fala das palavrinhas mágicas. Vocês vão prestar atenção, essa musiquinha passa lá no intervalo, e a gente vai fazer uma rodinha lá na outra sala para ouvir. É pra todo mundo ouvir, pra aprender a cantar, que fala das palavrinhas mágicas. É bem divertido, pra gente ouvir tá certo?...

A: Tá::

P: Tá certo Denis? Fala de todas essas palavrinhas mágicas

[...]

P: Pronto. Aprenderam num foi? Então eu quero ver quem é que vai bater no coleguinha hoje ... Ricardo vai bater no coleguinha Ricardo?

A: Bateu ((outro aluno responde))

P: Bateu? Ricardo bateu em quem?

A: Maria Juliana

P: Foi? Eu não acredito

A: E ela também ((Ricardo fala))

P: Tu pediu desculpa a ela Ricardo?...

A: Pediu não ((o aluno que se pronunciou no início responde))

P: Então peça desculpa aqui

A: Eu já pedi

P: Desculpa novamente.

A: Desculpa

A: Pediu não ((novamente o mesmo aluno fala))

P: Pronto. Diga assim, tá desculpado. Pronto ...

A:((imcompreensível))

P: (+) Não pode, bem que a música diz... que não pode

A: Então num pode

[...]

P: Presta atenção, hoje, nós vamos estudar uma nova letra tá certo? Mas antes da gente estudar essa nova letra, tia escreveu uma palavrinha no quadro.

((as palavras escritas no quadro foram as seguintes))

ZEBRA Z

zebra z

P: Tia está apresentando essa nova letra. Dessas letrinhas que tem aqui, quais foram as que vocês já estudaram esse ano com tia? Vocês já estudaram essa? ((a professora aponta para a letra “z”))

Axx: Não:o

P: E essa?((aponta para a letra “e”))

Axx: já

P: Que letra é essa?

Axx: “e”

P: E essa daqui?...

Axx: “d”

P: Tá virada pra lá

A: “b”

P: Essa daqui?...

A: “n”

A:: “r” ((outro aluno fala))

P: r, essa?

Axx: “a”

P: Essa letra que tá escrita em cima, é a letra que nós chamamos de que?...

A: “z”

P: Não, essas letrinhas... é da mesma forma que eu escrevi em cima eu escrevo embaixo?...

A: Não / a gente já estudou

P: A mesma letrinha?

A: Não

P: O mesmo jeito de escrever?

A: Não

P: Não, vocês tão vendo que a gente encontra essa letra de cima na cartilha de vocês ((aponta para letra de bastão)), nos livros, nas revistas. E essa letrinha aqui, que é a letrinha cursiva, a letrinha que a gente usa pra escrever, é a mesma palavra, só que a forma, a maneira da letra tá diferente. Então olha só, essa palavra aqui se chama como Caio, que tu leu?

A: “z”

P: “z”, o quê? A palavrinha

A: Ze::bra

P: Ze::bra, zebra. Quem pode dizer que a letrinha que a gente vai estudar hoje?

A: “z”

P: Qual? “z”, a letrinha “z”. A palavra zebra, a palavra zebra, ela tem a letrinha z?...

A: Sim

P: Tem Bruno?...

A: Zebra?

P: A palavra zebra começa com que letra?...

Axx: “z”

P: Com a letra “z”... ((crianças conversam)) Ô homem, faz silên::cio, eu não mandei vocês abrir a cartilha não ... (+) Então olha só, hoje nós vamos estudar a letra “c” desculpa, a letra “z”. O “z” maiús::culo

A: ((incompreensível))

P: Letra “z”. E o “z” mi... núsculo

A: ((incompreensível))

P: Tia vai ler pra vocês, tia vai ler pra vocês um poema que fala das zebrinhas

[...]

P: Ó, presta atenção, isso daqui é um poeminha. Lembra quando tia explicou a vocês o que era poema, o que era as palavras que rimam? Que são as palavrinhas que se parecem? O som das palavrinhas se parecem? Presta atenção que tem umas palavrinhas aqui quando a gente ler vai se parecer / Lucas?

A: Tá

P: Pronto, olha só. Acompanhe a leitura do seu professor, depois leia com seus colegas: zebrinha ((a professora olhando para o livro lê o título do poema)) / Vocês tão vendo aí que tem um nome aí vermelho?...

Axx: Tem

P: Esse nome aí é Ze...brinha, tem letra “z” nesse nome?...

Axx: Te::m

P: Qual é a letra “z”? A prime::ira, a segun::da, é qual?...

Axx: A primeira

P:A primeira/... Olha como é engraçado. (+) Coitada da zebra, psi...(+) Tia vai ler, depois vocês lê, olha só... (+)

((a professora lê o texto))

P: Zebrinha

Coitada da zebra!

É tão pobrezinha,

Só tem uma roupa

A coitadinha!

Dorme de pijama,

Pijama de listrinha,

E passa dias inteiros

Vestida de pijaminha

P: Viram que têm palavrinhas que combinam uma com a outra?

A: Tem

P: Vamos ler vocês agora... Ze::bri::nha. Tia vai ler e vocês vão acompanhando. Vocês vão falando...

[...]

P: Quem já viu uma zebra pessoalmente? Tu já viu Ana Clara?

A: ((incompreensível))

P: Tu viu aonde Ana Clara, a zebra?

A: Na fazenda

P: No sítio do teu pai tem uma zebra?

A: Tem

((incompreensível))

P: Na televisão... certo. Como é o pêlo da zebra, ela é de bolinha?

Axx: Não

P: Mas ela é de bolinha?

Axx: Não

P: É de que o pêlo dela?

A: Listri::nha

P: De lis...

A: Trinha, listrinha

P: De listrinha. Aí tem assim ó: (+) De acordo com o texto, por que é que a zebra é pobrezinha?

A: Por que/ ela não tem uma roupa

A: Por que ela não tem dinheiro pra comprar uma roupa

P: Por que ela não tem dinheiro pra comprar uma ro::upa. O que mais?...

A: Pra comer

P: Não, mais aqui não fala em comer, fala que ela é tão pobrezinha, só tem o que?...

A: Uma roupa

P: Uma roupa, por isso que o texto diz que ela é pobrezinha. Por que ela só tem uma... roupa. Ó, e passa dias inteiros vestida de pijaminha. Ela tá dormindo aí na caminha dela, vocês tão vendo?

Axx: Tão

P: Vocês sabem o que é que significa esse “z” que tem perto da cabeça dela?...

A: ((incompreensível))

P: ((incompreensível)), mas isso quer dizer que ela tá o que? dor...?

A: Mindo

P: Dormindo, roncando, tá nem aí né Samara? Que cor é o pijaminha da zebra?

A: Amarelo e lista marron

P: Tá vendo como é lindo o pijaminha dela?...

A: Tia mais é amarelo

P: Tanto faz (+). Vocês tão vendo como o pijaminha da zebra é bonitinho?

Axx: Tô

((nesse momento as crianças conversam um pouco))

[...]

Agora olha, tem assim no texto ó: sublinhe as palavras que ri::mam. Vocês vão procurar a palavra pobrezi::nha. Pobrezinha começa com “p” “o”. Procurem aí pobrezinha/

A: Eu não sei não tia

P: Começa com “p” “o”, procura no texto Denis

A: Aqui achei, “p” “o” achei tia, achei tia ((outro aluno responde))

P: Começa com “p” “o”, “b” “r” “e”

A: Bote aí no quadro tia, pra eu ver ((o aluno continua pedindo ajuda))

P: Tia vai botar no quadro pra você ver

A: Achei, achei, achei tia ((o outro aluno se pronuncia novamente))

P: Ó, po-bre-zi-nha ((a professora escreve a palavra no quadro)) (+) Sublinhar.O que é sublinhar? É passar o quê?

A: Um círculo

P: Um tracinho embaixo

A: Ô tia ((incompreensível))

P: Sublinhar não é circular não viu gente, circular é fazer o círculo. Olha só, você vai sublinhar a palavra pobrezinha. Mulher procura (+) Pobrezinha

A: É esse é tia?

P: Pobrezi::nha rima com coita...?

Axx: di::nha

P: Coitadinha. “Co”, começa com que?

Axx: “c” “o”

P: “c” “o”

Axx: ((incompreensível))

P: Agora vamos para coita::di::nha

Axx: Tia, Ruan circulou

P: É prá passar o tracinho embaixo

A: Tia, ti::a, é pra passar o tracinho é?

P: É todinha

A: Pois Bruno tá mandando circular só um pedaço

A: Assim ó, ó

P: De novo Wilson, mais Wi::lson. É pra passar o tracinho embaixo. (+) Apague o círculo. (+)

Jade tia vai pegar tua cartilha. ((barulho de crianças conversando))

[...]

P: Pronto, todo mundo já sublinhou num foi?

Axx: Já

P: Agora vamos ler as palavrinhas: pobrezi::nha

Axx: Pobrezi::inha

P: Coitadinha

Axx: coitadinha

P: listri::nha

Axx: Listrinha

A: Pijaminha

P: Pijami::nha

Axx: Pijami::nha

P: Que letrinha nós estudamos?...

Axx: “z”

P: “z”, “z” maiúsculo e “z”...

Axx: Minúsculo

P: Pron::to, agora guardem as cartilhas e peguem os cadernos/

A: Na bolsa?

P: Não, aqui em cima da minha mesa

A: ((incompreensível))

[...]

((a professora escreveu uma tarefa no quadro para os alunos copiar e responder))

[...]

P: Quando pular uma linha, aí vocês vão escrever assim. (+) Le::ia (++)

A: Leia

A: Licença ai tia

P: Le::ia a palavra e pinte a letra “z”

A: É pra pintar é tia?

P: A letra... “z”. Olha, se não dé tudinho aqui numa linha vocês vão pra linha de baixo. (+) Ô meu Deus esse barulho.

Axx: ((conversas))

P: Deixe de zoadá

Axx: ((conversas))

P: A palavrinha que tia vai escrever vocês não precisa pular uma linha não, vocês fazem na outra linha, é: zé-bri-nha. Na outra linha aí vocês escrevem ó. (+) Vocês escrevem na linha(+), no meio da linha pra ficar bonitinho o caderno.No meio da linha vocês escrevem: ze::-bri::-nha, ze-bri-nha. Aí vocês vão procurar na palavra zebri::nha

Axx: ((conversas))

P: Aqui escreva zebrinha. Bruno você vai procurar na palavra zebrinha a letrinha “z”::

A: ((incompreensível))

P: Eu estou falando. Vão procurar a letrinha “z” na palavra zebrinha e vão pintar bem clarinho. (+)

A: O que tia? ((incompreensível))

P: Não. Escreva essa palavra zebrinha agora

A: Licen::ça Denis

((incompreensível))

P: Você botou za::brinha. É za::brinha. E “z” “e”. É pra pintar com lápis de pintura, lápis de cor bem clarinho. ((o aluno mostra a atividade)). Pronto, vá pintar a letrinha “z”. Qual é a letrinha “z” dessa palavrinha aqui?

A: Tia?

P: Qual é a letrinha “z” que a gente estudou hoje aqui? ((o aluno aponta a letra “z”)) Sim, pinte com lápis de cor bem clarinho.

((incompreensível))

A: Isso é um “b”?

P: É, “b” “r” “a”.

A: Bruno, dá para dá licença Bruno?

P: Pronto, tia pode apagar esse lado?

Axx: N::ão

P: Vamos minha gente, que ainda tem leitura

A: Já terminei tia, pode apagar

P: Mais cuide (+). É assim: se eu botar desse lado, eles fazem de lado do caderno. Faz embaixo, faz embaixo, quando vou olhar eles têm feito de lado (++). É pra tá cantando “o jaguar da pipoca”? Vá simhora fazer sua tarefa, cuide (+). Psiu!

A: Tia, vou no banheiro agora, viu? (+) Tia vou no banheiro?

(++)

P: Eu tava vendo o caderno de Érica (+) psiu! Bruno olha pra cá. Tia vai copiar a::qui, mas vocês vão copiar a::onde?

Axx: Emba::ixo

P: Embaixo. Tia não vai copiar aqui, porquê nã::o dá, mas pulem uma linha

A: Já pulei

P: Ó, faz de conta que isso é uma linha que vocês vão pular, pula uma linha. Na outra linha vocês vão escrever isso embaixo, não vão fazer de lado. É embaixo.

A: ((incompreensível))

P: Não eu vou copiar na linha de baixo. Ago::ra (+) escre::va (+) a le::tra (+) ((a professora vai falando e escrevendo no quadro))

P: Tia vai fazer na outra linha pra vocês não se atrapalhar (+). A le::tra que:: você pin::tou. Qual foi a letra que você pintou?

Axx: “z”

P: Aí você, na outra linha embaixo escreve a letra “z”

A: Pia tia ((incompreensível))

P: Vá simhora copiar. (+) Bruno? Eu pulo uma linha. Vou escrever aqui agora.

((crianças conversam))

P: Depois que você copiar isso, na outra linha você escreve a letrinha “z”, que foi a letrinha que você pintou. Nessa linha aqui de baixo você escreve a letrinha ...

Axx: “z”

P: “z”. (++) Se não der Tatiana não faça apertado não viu?

A: Tá

((as crianças conversam))

A: Tia é com “z” maiúsculo ou minúsculo?

P: Minúsculo. A que você pintou

((incompreensível))

P: Mas (+). Aqui você vai fazer agora. A::qui: ze-bri-nha, ze:: (+)

[...]

((a professora deu continuidade a aula tomando leitura individual de um em um))

P: Chega dá a leitura

A: ja-bu-ti:jabuti; Jo-a-na:Joana; ji-bó-i-a:jibóia; be-i-jo:beijo; já-bu-ti-ca-bra

P: bra não: “ba”, jabutica::ba ((PA explica que não é “bra” e sim “ba”))

A: ja-va-li: javali; Ja-na-i-na: Janaina; bo-ti-jão; ja-ne-la: janela; fei-jão; ca-ju; Jo-ão; (+), Ja-i-me; pi-ja-ma; ja-ca; su-jo: sujo. Chega Teresa. ((a professora chama outro a aluno para ler))

A: ja-bu-ti: jabuti; Jo-a-na:Joana; ji-bó-ia:jibóia; be-i-jo:beijo; ja-va-li:javali; Ja-na-i-na: Janaina;bo-ti-jão:botijão; ja-ne-la: janela; fe-i-jão: feijão; ca-ju:caju; Jo-ão:João; Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca:jaca; su-jo:sujo

[...]

P: Vem Márcio. (+) Psiu! Tu lesse Márcio em casa? Vamos ler agora

P/A: ja-bu-ti: jabuti

P: Que pedacinho é esse?

P/A: Jo-a: “n” “a”: na: Joana; ji-bó-ia

P: Esse pedacinho agora tu sabe qual é? (+) Que letra é essa aqui?

A: “b”

P: E essa?

A: “e”

P: Ficou o quê?

A: bo

P: be/ be-i-jo: beijo. Be::ijo. Essa palavra grande aqui tu sabe qual é?

A: ja-bu-ti

P: ca-ba: jabuticaba

A: ca-ba/

P: Arraste de novo

P/A: ja-va-li:javali; Ja-na-i-na: Janaina; bo-ti-jão:botijão; ja-ne-la: janela; fei-jão: feijão; ca-ju: caju; Jo-ão: João; Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca: jaca; su-jo: chuso ((a criança pronuncia sujo e ler “chuso”))

P: su-jo:

A:chujo

P: su

A: su

P/A: su-jo: sujo

P: Ô Ruan? Eu só tô ouvindo você falando viu? Isso é um “j”

A: Aqui é um “i” né vó?

P: É

P/A: Jo-a-na: Joana; ji-bó-ia: jibóia; be-i-jo:beijo; ja-bu-ti-ca-ba: jabuticaba; ja-va-li: javali;
Ja-na-i-na: Janaina; bo-ti-jão: botijão; ja-ne-la: janela; fei-jão: feijão; ca-ju: caju; Jo-ão: João;
Ja-i-me: Jaime; pi-ja-ma: pijama; ja-ca: jaca; su-jo: sujo. Vem Guilherme. (+)

P: jabuti::

A: jabuti

P:Joa::na

A: Joana

P: Jibóia

A: Jibóia

P: Beijo. Que pedacinho é esse que é o que a gente tá estudando?

A: É::

P: Jo, que é da família do jota, jo. Essa daqui é da família de quem? (+) Do “b”

A: “b”

P: Be-i-jo: beijo, preste atenção Guilherme

P/A: jabuticaba, javali, Janaina, botijão,

P: Que letra é essa de botijão? (+) “p”, “p”

A: “p”

P/A: ja-ne-la, fe-i-jão, ca-ju, Jo-ão, Ja-i-me, pi-ja-ma, ja-ca, su-jo

P: Chega João ...

P/A: ja-bu-ti, Jo-a-na, ji-bó-i-a

P: Que vogal é essa aqui João? (+). Essa vogal, só essa vogal aqui é qual? Essa daqui é quem?
(+) “a”. Essa daqui?

A: “i”

P: “o”

P/A: ja-bu-ti-ca-ba, ja-va-li, Ja-na-i-na

P: Lê alto

P/A: bo-ti-jão, ja-ne-la, fe-i-jão, ca-ju, Jo-ão, Ja-i-me, pi-ja-ma, ja-ca, su-jo. Que letra é essa que a gente tá estudando? (+)

A: ((incompreensível))

P: Jo::ta

[...]

((Até o final da aula a professora ficou tomado leitura, ao tocar o sinal fecharam os livros e saíram))

Aula: 03

P: Leia o texto

A: Eu?

P: Sim

A: Fi-fi é a foca de Fá-bio

(+)

P: É um “e”

A: E-la é fe-i-ta de pa-no. Fi-fi é fo-fa. Fá-bio co-lo-cou u-ma fi-ta...

P: Em

A: Em Fi-fi.

P: Chega Tatiana

(+)

A: Fi-fi: Fifi é a foca de Fá-bi-o. Ela é feita de pa-no .Fifi é fofa. Fá-bi-o co-lo-co-u u-ma fi-ta em Fifi

[...]

P: Chega Amanda. (+) Bora. (+) Que letra é essa? É o que maiúsculo, ó? Essa daqui é o que?(+) Que letra é essa Amanda? Tais vendo ó, perdendo aula/ “f”. Então essa daqui é o “f” maiúsculo. Agora que pedacinho é esse?

A: fi

P: Fi...

A: fi

P: Fi::fi...

A: Fi- fi é...

P: Que letra é essa?

P/A: Fi- fi é...

P: Que pedacinho é esse?

A: Fo-ca...

P/A: Fifi é a fo::ca de Fá-bi-o

P: Ó, Fá-bi-o

A: Fábio

P: Que vogal é essa maiúscula?

A: “e”

P: E::la

A: E::la é ...

A: Ô tia, foca também num fica na água né?

P: É

A: Nadando?

P/A: É:: fe-i-ta...

A: De pa-no

P: Muito bem! Ela é feita de pano. Mesmo nominho que você leu aqui ...

A: Fi-fi: Fifi é fo-fa

P: Fa

A: Fifi é fofa. Fa... isso é um “l” né?

P: Um “b”, ó: Fá-bi-o

A: Fá-bi-o

P: Fábio...

A: Colocou uma fita em Fifi. Fá-bi-o co::lo::co::u u-ma fi-ta em... Fi-fi

P/A: Fábio colocou uma fita em Fifi

[...]

P: Ana Clara venha (+)

P/A: Fifi. Fi::fi é a:: fo::ca de Fá::bio. El::a é fe::ita de pano. Fi::fi é:: fo::fa. Fá::bio co::locou u::ma fita em Fifi

P: Chega Ruan

A: Ó. Jane disse que tava com fome (+)

A: A hora de lanchar tá perto? Tá perto tia?

P: É/

P/A: Fifi. Fi::fi é a:: fo::ca de Fá::bio. El::a é fe::ita de pano/ Que letrinha é essa aqui?

A: “a”

P: “a”/ Essa daqui?

A: “ê”

P: Essa que tem o pinguinho?

A: “i”

P: “i”/ a vogalzinha “i”

P/A: Fi::fi é:: fo::fa. Fá::bio co::locou u::ma fita em Fifi

[...]

P: Psiu! ((incompreensível)) Pois cuide./ Quem é que pode me dizer que nome é esse vermelho que tem aqui em cima?

Axx: Ze-bra

P: Ze...

Axx: bra

P: Ze-bra: ze::bra, muito bem Marcos. Começa com que família, com que sílaba?...

Axx: “z” “e”

P: ze...

A: ze

P: ze, aí depois tem... bra/ ze-bra: zebra. Todo mundo lendo ...

Axx: ze-bra: ze::bra

P: Aí tem assim ó: Retire do quadro abaixo as palavras que combinam com as figuras. Vocês tão vendo que tem um quadro parecido com esse da gente aí?

Axx: Tem/ sim

P: Que a professora/ Quem é que tá conversando heim Samara?

A: É eu não

P: Psiu. (+) Olha só, tem um quadrinho verde aí, e dentro está escrito. (+) E nele está escrito algumas palavra. Vamos/ vamos tentar ler a primeira palavra...

A: Ze::bra/

P: a::/ dentro do quadro, a primeira palavra, vamos Talia?

P/Axx: a-ze-i-to-na: azeitona

A: azeitona, eu disse tia

P: Por que Caio lhe disse/ embaixo de azeitona tem o quê?

P/Axx: de-ze-na: dezena/

P: Lá em cima ...

P/Axx: go-za-do: gozado

A: gozado

P: Muito bem Marcos/ Tatiana tá arengando é?

A: Não

P/Axx: a-mi-za-de: amizade/ psiu!

A: aze::do

P: Lá em cima tem o quê?

P/Axx: a-ze-do: azedo

P: E em baixo? Bu-zi-na

Axx: buzina

P: Aí vocês tão vendo/ Olhe só, agora tia vai ler/

P/Axx: azeitona, dezena, gozado, amizade, azedo, buzina

A: Tia?

P: Agora presta atenção, a gente vai tentar escrever/

A: Tia?

P: Que foi?

((choro de criança))

P: Agora nós vamos tentar escrever essas palavras de acordo com a figura. Vocês tão vendo que primeiro tem a figura de que?

Axx: Palhaço

P: De um pa...

Axx: lhaço

P: De um palhaço, depois é de que?

Axx: Carro

P: E depois?

Axx: limão

P: Heim?/ Li...

Axx: mão

P: E lá embaixo? Quem é?

Axx: Bebê

P: São duas... crianças. Do lado das crianças tem uns pratos/

A: salada

P: Com comida, com uma salada. E qual é o número que tem?

Axx: Dez

P: Vocês acham que a palavra/ é/ Qual é a palavra que melhor combina com palhaço, dessa que a gente leu?...

A: palhaço

P: O palhaço, ele é o quê? Ele é azeitona?

Axx: Nã::o

P: Ele é dezena?

Axx: Nã::o

P: Ele é gozado?

Axx: É::

P: É? O palhaço é o quê?

Axx: Gozado

P: Então, onde tem o palhaço nós vamos escrever a palavra go...

Axx: za-do

P: Olha só. Como é que eu escrevo go?

Axx: “g” “o”

P: go::za:/ como é do?

A: “d” “o”

P: Embaixo do palhaço eu vou escrever quem?...go-za-do: go-za-do.

A: gozado

[...]

P: Olha só, nessa página aqui que tem o desenho dos ovos, das bata::tas, ó. Isso que tem aqui em baixo é uma receita, quando a mãe vai cozinhar ela usa/ faz/ as vezes ela vai fazer um prato diferente, as vezes uma comida mais gostosa/

A: De chocolate é?

P: Ela tem o caderninho dela, de que?... De re...

Axx: ce::ita

P: Receita. Amanhã nós vamos estudar o que é receita tá certo?

A: Eu sei o que é. É um negócio que ela fica olhando pra fazer

P: É, né Denis? Tem um papelzinho no caderno dela anotado. O que é que ela vai precisar tanto pra fazer a comida? Aze::ite. (+) Olha, a tarefinha de casa vai ser só essa de cima, que tem assim ó: “Xi, caiu suco na lista de compras”! Vamos fazer de conta que a mamãe de vocês ia a feira fazer as compras e ela tinha feito uma lista e vocês derrubaram o suco na lista da mamãe. Vocês tão vendo que tá tudo manchado de vermelho?

Axx: Tá::

P: Vocês derrubaram suco de morango na lista da mamãe/ E o que é que vocês/, psiu/ Presta atenção. E o que é que vocês vão fazer em casa? A mamãe vai ajudar vocês a ler as palavras, vocês vão des::cobrir que palavrinha é essa que tá manchada de suco. E quando vocês descobrir, vocês vão escrever elas nas linhas da frente. ((incompreensível)) do outro lado tem umas linhazinha de azul com bolinhas vermelha?...

Axx: Tem

P: A primeira palavrinha que tá manchada, quem já descobriu qual é?

A: “a”

A: “e” / “a” e “e”

P: O “a” tá manchado?/

Axx: tá::

P: a-ze-i-to-na: azeitona/ Então vocês vão escrever azeitona na primeira linha. Aí vamos pra outra palavrinha. Quem é a outra palavrinha?

Axx: batata

P: ba-ta-ta, aí escreve: batata. Vocês vão/ psiu/. Olha só, vamos fazer de conta que vocês vão ajudar a mamãe a fazer outra lista. Por que a mamãe não vai levar essa para o supermercado, ela tá toda manchada. Vocês vão ajudar ela a escrever outra lista. Mas pra isso vocês vão ter que adivinhar quais são essas palavrinhas certo? Vocês vão escrever com letra cursiva ou com a lettrinha de imprensa?

A: Letra cursiva

P: Letra de imprensa é?

A: De mão

P: Com a lettrinha...

Axx: De mão

P: Cursiva, que é a lettrinha que vocês já são acostumados a escrever. Quando a mamãe disser em casa/ psiu/ Henrique tu para. Quando a mamãe disser em casa: é com essa lettrinha do livro, vocês vão dizer o quê?

Axx: Não

P: Não é. Tia disse que é pra fazer com a lettrinha que eu escrevo, com a minha lettrinha cursiva

A: Mãe

P: Pois vamos ver se amanhã vocês vão chegar aqui com outra letra viu? Que já sabe que eu apago, e vão fazer tudo de novo

A: Tia, tia, tia

P: Deixe na folhinha Henrique, tia vai passar marcando agora.

((A professora marcou no livro a atividade de casa de todos os alunos. Tocou o sinal e saíram))

ANEXO B (PB)**TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA PB****Aula: 01**

P: Vamos ver o que entenderam das historinhas! Conseguiu?

A: Era sobre as letras

P: Era sobre as letras num é isso mesmo? Sobre as letras/ Aí tinha várias palavras num tinha?

A: Tinha muitas e eu adorei

P: Você conseguiu ler todas?

A: Consegui

P: Conseguiu?

A: ((incompreensível)) até o anoitecer

P: E foi? Mais foi bom?

A: Foi bom

P: Você quer levar outro livro pra casa, pra ler?

A: âhan

P: E o teu? Falava sobre o quê?

A: Boca

P: Boca? Dizia o que sobre a boca? Falava o quê? Como era a história? Dizia que a boca faz o quê?

A: Tia, tia, tia. A boca/

P: Serve para comer?

A: Serve pra comer, serve para tomar café:./

P: Serve pra tomar café:.. Você leu? Você conseguiu ler o livrinho todinho? Gostou? Você quer levar outro livro hoje?

A: Quero, eu sei que eu vou fazer

P: Héé. Natália, qual era a história do seu livro, falava sobre o quê? Hã? Falava sobre os animais e tu gostou dessa história?

A: Gostei

P: Gostou? Tinha o quê? Nome de animais, obje::tos, falava também sobre o alfabeto? As letrinhas, você conseguiu ler as palavrinhas tudinho? Todas? Gostou de levar pra casa?

A: Gostei

P: Vai levar pra casa mais livro hoje, não é?

A: Âhan

P: E a tua Geane?

A: Do céu da boca

P: Céu da boca? O quê era que dizia do céu da boca?

A: Dizia...

P: Se ficar de boca aberta

A: Se ficar de boca aberta/ Se alguém contar um segredo tem de ficar de boquinha fechada

P: Hã? Se alguém contar um segredo tem de ficar de boquinha fecha::da. O quê mais?

A: Uma boca de leão

P: Como a boca do leão::o não é? E a boca do leão é como?

A: Bem grandona

P: Bem grandona né? O nome de uma flor, tô vendo aqui

A: ((incompreensível))

P: E é::, você gostou dessa história da boca? Conseguiu ler ela todinha, num foi?

A: Foi

P: Tia hoje vai dar um ou::tro livro pra você levar, pra você ler, tá certo? Um livro bem legal

A: Tá

P: Tia hoje vai trazer os livros pra cá::, e vai pedir que vocês mesmos escolham o livro de levar pra casa, pra ler

A: Tá bom

P: Quem mais levou livro?

A: Eu Kely

P: Kely? O teu livro Kely, fala sobre o quê?

A: ((incompreensível)), o som das letras

P: O som das letras né?

A: Igual ao dele

P: Conseguiu ler as palavrinhas todinhas? Leu mesmo? Gostou de levar pra casa? Gostou?

A: Gostei

P: Gostou? Tia quer parabenizar por uma coisa/ Maria Luíza também levou mas ela ainda não chegou/. Ó tia quer parabenizar por uma coisa. Tia diz assim: que o livro é da escola, que o livro é bem cuida...

A: Eu cuidei/

P: E que todo mundo ia levar pra casa só que tinha que ter mais cuidado

A: Tia, tia, tia/

P: E todo mundo ó, cuidou. O livrinho voltou exatamente do mesmo jeito. Parabéns viu!

A: Tia, mais a minha mãe ((incompreensível))

P: Misericórdia, não pode acontecer isso não, ave Maria. Mais chegaram tudo do mesmo jeitinho de quando entregou viu? Parabéns. Isso quer dizer que tia pode fazer o quê? Confi... e que estão crescendo em... . Tão crescendo em que gente? Em respon...

A: sável

P: Em responsabilidade, não é? Estão crescendo em responsabilidade. Tia deu os livros, disse que lessem e que cuidassem. Todo mundo chegou, só de contar o conteúdo do livro, e de que era que o livro falava, e é isso que tia quer. Não só levar o livro pra casa, para ler por ler. Mas quando chegar aqui na sala de aula, saber contar o que é que tinha dentro, o conteúdo do livro, o que é que esse livro falava. Aí tia quer dizer o seguinte aos outros que não levaram. Vamos aprender a ler, vamos juntar as palavrinhas pra gente poder levar livro pra casa também? É tão bom gente. É tão importante. Olha, os meninos aprenderam. Geane aprendeu que teve uma flor que o nome dela é bo::ca. Geane aprendeu que a boca do leão é enor::me, aprendeu que quando uma pessoa conta um segredo a gente tem que manter a boquinha fecha::da, veja como o livro é importante.

A: Ah sim, eu.....

P: Mais é boca de siri, que é uma boca difícil de abrir, tá ven::do?

A: Ah sim, então eu vou levar o livro da boca

P: E é? Quer levar pra ler? Pronto, então tão vendo como é importante, o quanto o livro nos traz informações? Se Geane não tivesse levado esse livro, ela não teria aprendido sobre essas coisas, não era? Faz assim, eu quero que Fabia::no e Gea::n, Cla::ra, Poliana e Elen e Diego, que não levaram pra casa esses livros ainda, se interessem pra levar esses livros pra casa. Pra chegar aqui e fazer a mesma coisa para a turma, tá certo? Tia tá feliz por a metade e tá triste por a outra, que não tão se interessando certo? Vamos se interessar que é pra todo dia levar um livrinho, pra estimular essa leitura. E sabe pra que serve esses livrinhos? Pra espantar essa preguicinha que a gente tem de ler. Isso aqui estimu::la, estimula a gente a gostar de ler, a gostar de aprender coisas novas. É assim que a gente aprende a ler, certo? Tia vai deixar os livros aqui né?

Axx: ((incompreensível))

P: Falava sobre as vo...

A: gais

P: Falando sobre essas vogais, tinha o quê? Tinha palavrinhas nesse livro?

A: tinha

P: Tinha? Tu conseguiu ler todas as palavrinhas que tem aqui?/

A: Tia, Carlinhos tá arengando

P: Vamos parar ((incompreensível)) Hêim? Hêim Maria Luíza e você gostou desse livro?

A: Gostei

P: Por exemplo, diga uma palavrinha que tu leu aqui, lembra? Diz uma palavrinha que tu leu aqui lembra? Só uma (+), uma palavrinha que tem aqui. (+) Tu consegue dizer?

Axx:: ((conversas))

P: A..., água né? Água, certo? Aí hoje tia vai fazer diferente, hoje tia não vai escolher o livro, hoje tia vai trazer os livros pra cá e vocês vão escolher o que quer levar certo?

Axx: ((conversas)) (+)

P: Todos os livros colocar em cima da mesa!

[...]

Hoje, nós vamos aprender a família silábica de palavrinhas escritas com a letra...

Axx: “r”

P: “r”. Aí Carlinhos já me disse assim: ti::a, isso é uma musiquinha que tem lá no DVD de Patati Patatá

A: Foi eu que disse a ele/

P: Se chama uma par... lenda. Vamos dizer Carlinhos pra tia, bora? Escuta o que Carlinhos vai dizer. Como é a parlenda Carlinhos? Então ((incompreensível)). Bora? Do Patati Patatá, quem sabe?

A: Eu sei, eu, o rato roeu a roupa do rei de Roma, a roupa o rato roeu...

P: Ei, diz de novo. O rato...

A: O rato roeu a roupa do rei de Roma, e o rato roeu

P: Essa parlenda, as palavrinhas ligadas, a maioria das palavrinhas são escrita com que letra gente? ...

A: “r”

P: A letra....

Axx: “r”

P: E aí nessa parte que fala, que o rato roeu a roupa de quem?

Axx: Do rei

P: Do rei de...

Axx: Ro::ma

P: E depois diz que a roupa (+) do rei de Roma o rato...

Axx: Roeu

P: Roeu. Então são as palavras que começam com a letrinha... “r”. Quem é que pode me dar mais exemplos de palavras com “r”?

Axx: rata, raiva, gata, carro, arara, rua, maratá, tripa, coração, raiva, raivoso, raiz, rombo, raque, raquete, crocante, roda, Carla Pérez

P: maratá tem “r”, tripa, raivoso, raque, Carla Pérez. Tá vendo quantas palavrinhas têm minha gente? Calma Carlinhos. Vocês tão vendo quantas palavrinhas tem com o “r”? Aí vocês vendo essa parlenda que o Carlinhos disse, do rato que roeu a roupa do rei de Roma. Aí tem todos os pedacinhos que formam a família silábica do “r”. Quem é que vai sabe me dizer a família silábica do “r”?

A: Eu

Axx: ra, re, ri, ro, ru, rão

P: Tia vai escrever aqui no quadro pra vocês verem

Axx: ra, re, ri, ro, ru, rão

P: Então são esses os pedacinhos, quer dizer, o alfabeto móvel que a gente vai usar pra juntar com os outros e formar pa...

Axx: lavras

[...]

P: Aí no livro de vocês, vocês estão vendo uma gravura de quem?

Axx: De um rato

P: De um rato?

Axx: De um rei

P: De um rei com a roupa o quê?

Axx: roída

P: Roída num foi? Esse rato ele tá achando engraçado ou ele tá com raiva?

Axx: Tá achando engraçado

P: Tá achando engraçado por que o rei viu que a capa dele está com um...

A: Buraco

P: Buraco num é?

P: Então vamos juntos colocar o dedinho em cima da primeira letra pra gente ler o quê que diz aqui?

Axx: Com:: ra::iva do:: ron::co do::

P: do

P/Axx: do:: re::i, o ra::to roe::u a:: ro::upa re::al. Ri, ri, ri, o ra::to rolou de ri

P: Vamos gente, todo mundo junto?

P/Axx: Do rombo que fez na roupa do rei

P: Pronto, tia agora vai ler novamente sozinha. Tia agora vai novamente ler sozinha (bora Emanuele?). Tia vai ler sozinha agora, pra vocês puderem responder as perguntinhas, ta certo? Com raiva do ronco do rei, o rato roeu a roupa real. Ri, ri, ri. O rato rolou de rir do rombo que fez na roupa do rei. O que você leu é um trava-língua, foi a mesma coisa que Carlinhos fez quando ele disse assim: no CD meu de Patati Patatá tem assim, e leu. Como foi? Leia

A: O rato roeu a roupa do rei de Roma, a roupa o rato roeu

P: Então isso se chama um trava-língua. Por que é que vocês acham que esse tipo texto tem esse nome, trava-língua?

A: Por que o rato roeu a roupa do rei.

P: Por que é que vocês acham que esse texto tem esse nome: trava-língua?

A: Por que o rato roeu a roupa do rei

P: Não, tia não tá perguntando isso aí. Tia tá perguntando assim: por que é que vocês acham que esse textinho se chama trava-língua?

A: Eu sei, por causa da música

P: O que é que acontece com a língua da gente quando a gente fala, faz o quê?

Axx: trava

P: Muitas vezes enrola não é? Por que é tanta letra repetindo com a mesma letrinha, que muitas vezes a gente trava e não consegue... ler. Não consegue sair. É preciso a gente repetir muitas vezes, treinar muitas vezes para que a gente possa ((incompreensível)) ((conversas)) (++).

[...]

P: Então vamos lá. Desse lado vocês têm uma gravura de um animal. Que animal é esse?

Axx: ra-to

P: Ra-to. E aqui nós temos uns quadradinhos amarelos, e temos balões com formato de cabeça de rato, não temos orelhinhas?

Axx: Temos

P: Dentro desses quadradinhos amarelos nós temos pedacinhos de alfabeto móvel e dentro dos balões também

A: Alfabeto móvel?

P: Vamos ler os amarelos?

P/Axx: ra:: re:: ri:: ro:: ru

P: Agora dentro dos balõezinhos, nós também temos alfabeto móvel. Vamos ler os pedacinhos?

Axx: ca:: a:: mo:: lo:: to:: do:: o:: ma:: co:: bo:: da:: ba::

P: O que nós vamos fazer? Formar palavras que inicie por esses pedacinhos amarelos, ou termine, juntando com esses que vocês tem aqui dentro dos balõezinhos

A: Eu sei, car-ro, car-ro

P: Tem que ter os pedacinhos da família silábica do “r”, que juntando com esses, que forme palavras. Vamos? Diga a primeira

A :ra-to

P: ãn?

A: rato

P: rato? Tem pedacinho “to” aí? Tem?

Axx: Tem

P: Então a primeira palavrinha da criação vai ser... ra-to

A: Eu sei outra tia/ re::ma::

P: Isso! Vamos colocar o primeiro na primeira criação. Vamos colocar...

Axx: rato

P: ra-to

P: Quem foi que falou outra palavrinha?

Axx: rato, ra::to, re::ma

A: Foi eu tia: re::ma

P: Tem o pedacinho: “ma”?

Axx: Sim

P: Tem? Então a segunda palavrinha a aparecer: re::ma. Na linha azul tá certo gente?

A: Na de baixo?

P: Sim. Vamos lá, formar outra palavrinha?

A: ri-ca: rica, rica

P: rica? Muito bem

A: macaco

P: Mas aí tem a letrinha “r”, na palavra macaco tem?

(+)

A: Rica é a mulher do dinheiro

P: Quem pode formar mais palavrinhas? Vamos lá gente!

[...]

P: Vou fazer agora. Gente agora aqui ó. Das palavrinhas de baixo, tem assim: Copie a palavra que rima/ O que é rimar? Pareci::da não é? A palavrinha que ma::is parece com a pronúncia da outra. E com as que estão em destaque, vamos ler essas primeiras palavrinhas, e montar no quadradinho amarelo, vamos lá? Vamos ler? Bote o dedinho em cima

Axx:: mo::da, ro::da, ro::do

P: Do outro lado, aqui no meio, vamos lá?

Axx: do::í::do, cu::í::ca, ru::í::do

P: Vamos gente, todo mundo?

P/Axx: na::vi::o, re::de, ri::o

P: Então na primeira, qual é a palavrinha que está em destaque dentro do quadradinho amarelo?

Axx: moda

P: moda. Qual é a palavra que você acha que rima com moda? É roda, ou é rodo?

Axx: roda

P: Roda não é? Por que é que roda rima como moda?

A: Porque no final tem “da”

P: Muito bem, por que no fina::l, “moda” termina com o pedacinho... “da”. Muito bem Dalva. E roda tam...bém. Então você vai colocar na linhazinha a palavra “roda”, que rima com... “moda”/

A: ((incompreensível))

[...]

P: Agora nós temos aí um animal. Que animal é esse?

Axx: Ra::to

P: Ra-to, aí o que é que tá pedindo? Substitua a letra “r” da palavra “rato”. A gente vai substituir só essa letrinha aqui. Essa letrinha é a letra... “r”. Pela letra “p”, pela letra “m” e pela letra... “g”. Se no lugar desse “r” eu colocar um “p”, vai formar que palavrinha?

A: pa::to

P: Qual?

Axx: pa::to

P: pa::to. Então você vai colocar na primeira linha “pa::to”. Aonde tem um quadradinho (+) azul. Você trocou o “r” pelo “p” e formou a palavra...

Axx: pa::to

[...]

(++)

P: Agora só falta uma palavrinha, substituir a letrinha/ Danilo? Olha substituir a letrinha “r” pela letra “g”. Qual é o nome que vai formar?

Axx: ga::to, ga::to

P: ga...

Axx:to

P: to, ga::to. Aí agora você vai desenhar um ga...

Axx: tinho

P: Gatinho, desenhar um ga::to dentro do quadradinho

A: É um ga::to::

[...]

P: Eu queria que vocês só me dissessem o que foi que vocês compreenderam aqui. A gente tinha a palavrinha “rato” e a gente utilizou três outras letrinhas. Trocou não foi, pela letrinha “r”. E a gente colocou o quê?

A: pa::to

P: Por outras...

Axx: pa::to

P: A gente colocou outras... palavras. Outras palavras não é? Então olhe, a gente tem que prestar atenção que, substituindo uma letra ou mesmo de outra palavra a gente pode formar... outras não é?

A: Tia olha o meu jardim de flor

A: Tia, ti::a. Eu não sei fazer um rato não

A: Eu sei fazer um rato

((conversas))

P: Vamos lá? Vamos continuar gente? Lá em baixo agora a gente têm duas gravuras. Quais são elas?

A: Ce::sta

A: Cesta, uma cesta com verduras

P: Uma cesta com... Olhe, a cesta tá com frutas ou verduras?

A: Frutas

P: Com...

Axx: fru::tas

P: Quem é que sabe me dizer, qual é o objeto que está errado aí nessa cesta?

Axx: rá::dio

P: Um...

Axx: rá::dio

P: Rá::dio. Vamos escrever a palavrinha rádio? Por que é que esse objeto está no lugar errado?

A: Porque ele nã::o é uma fruta

P: Porque ele não é uma...

Axx: fruta

P: Fruta. E não pode fazer parte da cesta das... frutas, né? Do outro lado nós temos outra gravura/

A: guarda-roupa

P: Nós temos um guarda...

Axx: roupa

P: E temos um objeto estranho aí embaixo...

Ax: Tem uma vassoura/ um rodo/ rodo

P: Tem um...

A: vassoura

P: Rodo. Ele pode ser guardado dentro do guarda-roupa?

Axx: Não

P: Com a roupa da gente?

Axx: Não

P: Não, ele não é uma roupa. Ele é um objeto que a gente usa pra fazer o quê?

A: Lavar

A: Limpeza

P: Limpeza na...

Axx: Casa

P: Muito bem! Qual dessas palavras: rádio ou rodo?

Axx: rá::dio

P: Forme uma palavra/ uma frase. Uma frase com rádio. (+) Forme uma frase/

((Os alunos vão ditando, a professora repete e escreve no quadro))

A/P: Um rádio está dentro da fruteira./

A/P: O rádio tem música./

A/P: O rádio estava dentro da cesta./

A/P: O rádio toca música./

A/p: O rodo tira água./

A/P: O rodo tem borracha./

A/P: O rádio tá dentro da fruteira.

P: Gente. Escuta. Vamos pegar a palavrinha rádio, aí vamos pegar essas duas linhas azuis que tem, aí vamos colocar a frasezinha que da certo: o rá::di::o esta::va é?

A: na cesta

P: Estava (+)

A: No cesto

P: dentro (+)

A: da cesta

P: da cesta

A: A cesta. (+) A cesta é o cesto. Já tou acompanhando tia

((conversas))

P: Aí tá a frase que vocês formaram, como foi? Vamos ler todo mundo juntinho ó

P/Axx: O:: rá::di::o es::ta::va den::tro da:: ces::ta

P: Muito bem, podem copiar!

Axx: ((conversas))

(++)

P: Todo mundo terminou?

A: Eu não/ Eu não/

A: Eu não tia/ Espera aí tia ((a professora espera um tempo)) (++)

P: Oi, espero, espero

A: ((incompreensível))

P: Não, é só uma frase. Agora é pra escolher as duas palavras e formar apenas u::ma frase.

Essa linha aí fica em branco/

A: Conta uma histó::ria tia

P: Vou contar agora. Terminou?(+) Todo mundo terminou gente?

Axx: Todo mundo

P: Todo mundo agora olhando pra essa partezinha do livro. Quem são esses personagens que têm aí?

P/Axx: Mônica, Cebolinha, Cascão

P: Vamos interpretar essa história através das palavras que a gente tá vendo aí? Tem aí. A primeira palavrinha é:...

P/Axx: Ma::ga::li

P: Aí o que é que vocês estão vendo nesse primeiro quadradinho aqui?

A: Um rato/ um rato

P: Mô::nica

A: Mônica vai levando uma caixa de presente

P: Mônica vai levando uma caixa de presente. E quem é que tá por trás do matagal?

Axx: Cebolinha e Cascão

P: Cebolinha e Cascão. Aí aqui nessa partezinha que Mônica passa com a caixa, o quê é que acontece com Cebolinha?

A: Ele tem uma ideia

P: Ele tem uma ideia. Olha a estrelinha saindo da testa de Cebolinha. Por que, ele está tendo uma...

A: Ideia

P: Ideia. O quê é a ideia que Cebolinha está tendo?

A: Colocar um rato, dentro da caixa de presente que Mônica vai dar a Magali

P: Colocar um rato, dentro da caixa de presente que Mônica vai dar a...

A: Magali

P: Maga..li. Muito bem!

P: Aí, aqui ó.Embaixo, ele está fazendo o quê?

A: Ele colocou

P: Ele aproveitou que Mônica estava sem ver, num foi? E colocou o quê, dentro da caixa? Um...

Axx: Um rato

P: Aí ó, fazendo o quê ((incompreensível))? Rindo não foi, ó? Ri, ri, ri, não foi? Vamos virar a página pra ver o que fo::i que aconteceu. Vamos ver se Cebolinha se deu bem, ou se deu mal/

Axx: Se deu mal

P: Olha vamos ver o que é que tem aí. (+) Vamos virar a página? Vamos ler, vamos ler/. Leia jovem o que é que tem aí

A: Magali:: tro::uxe seu presen::te de a-ni-ver-sá-ri-o

P: Olha, o que Mônica disse a Magali: Magali, eu trouxe o seu presente de aniversário. E eles o que, eles estava com que? Na expectativa todinha pra que? Para o rato pular não é? Aí leia o que foi que aconteceu lá embaixo Geane

A: Ele abre

A: Lin-do ga-ti-nho

P: E::ita, olha o susto que eles levaram. Quando Magali abriu a caixa, era o quê?

Axx: Um gatinho

P: E vocês, acham que o gato fez o que com o rato?

Axx: Comeu

P: Comeu não foi? Então adiantou Cebolinha ter colocado o rato dentro da caixa?

A: Não, o rato ficou sem saída e o gato comeu

P: Aí o gato comeu. Muito bem Danilo. Ele tinha que fazer é isso mesmo. Vamos lá, interpretar agora o textinho.(+) Complete de acordo com a história. Aqui em baixo vocês têm Cebolinha, aí tem assim: Ce::bolinha colocou o... na caixa. Colocou o quê na caixa?

Axx: rato

P: Colocou o quê?

Axx: Ra-to

P: Nós vamos colocar nesse espaço que está de azul, a palavrinha...

Axx: rato

P: Rato. Ele colocou? Cebolinha colocou na caixa o...

A: rato

P: Ra::to

A: Fala tia

P: Aqui tem: ceboli::nha co-lo-co::u o ra::to na... caixa.(+) Vamos continuar interpretando? Ó, tem que prestar atenção que as figurinhas que têm o:: ga-to, vi-u o:: ra-to

A: rato

P: Aí nessa linhazinha de baixo, vocês vão colocar novamente a palavrinha... “rato”. O gato viu o rato

A: Se o rato viu o gato, o gato comeu o rato

P: Aí embaixo tem: O ga::to come::u o ra::to. Repete a palavrinha “rato” outra vez. Quantas vezes, nós escrevemos a palavra “rato” gente?

Axx: Três

P: Muito bem. Vocês acham, que o rato passou sufoco dentro dessa caixa ou não?

Axx: Passou

P: Passou? Por quê? Ele se viu dentro de uma caixa/ diga Kauan

A: É que o gato viu o rato, aí o gato foi logo pegar o rato, aí o rato não teve saída,/

P: O rato foi parar aonde? Na barri::ga do...

A: Na barriga do gato

P: Isso mesmo

A: Virou esqueleto

P: Virou comida do gato

P: E Cebolinha e Cascão nem avisaram... o que eles queriam que era o quê? Fazer medo a...

Axx: Magali

((conversas))

P: Isso mesmo, ele achou que era um presente, né gente? Que não era não um gato. Por isso que ele colocou um rato. Agora na parte de baixo vocês tem os quadradinhos azuis. Nós vamos marcar os personagens que par::ticiparam dessa história. Nos dois primeiros quadradinhos nós temos dois nomes, vamos ler?

Axx: ((incompreensível))

P: Não. Tá completo, aqui.

Axx: Ma::ga::li::

P: Qual dos dois personagens participou da...

A: Magali

P: Magali? Então vocês vão marcar o segundo quadradinho azul

A: No de cima?

P: Não. Embaixo onde tem a palavra Magali. Magali não participou da história.

A: ((incompreensível))

P: É isso mesmo, era o aniversário de Magali

A: Ó tia, tia/

P: Agora, nos quadradinhos do meio, vamos ler as palavrinhas?...

P/Axx: Cas::cão

P: Segunda

P/Axx: Min::gau

P: gau? Quem foi que participou da história?...

A: Cascão

P: Cas...

Axx: cão

P: Cascão. Primeiro quadradinho/

Axx: (incompreensível))

P: Mingau é quem?...

Axx: Gato / ga-to

P: Mingau é o nome do gato. Então Mingau participou também

A: Cima?...

P: Nos dois. Mingau é o nome desse gatinho de Magali. Então foram os dois que participaram

A: Então marco aqui Cebolinha?

P: Agora vamos/ Eita mais tá sabida. Vamos ler as outras duas palavrinhas dos outros quadrados?...

P/Axx Ce::bolinha e... Mô::nica

P: Quem participou dessa historinha?...

Axx: Cebolinha e Mônica

P: Os dois não foi?

A: Foram cinco, então

P: Então nós vamos marcar os dois não é? Quantos personagens participaram?...

Axx: Cinco

P: Cinco personagens não foi? Vamos dizer o nome delas?

P/Axx: Magali::, Cascão::, Minga::u, Ceboli::nha e Mô::nica

P: Muito bem! Pronto?

A: Eu tenho, eu tenho/

P: Todo mundo terminou?

A: Eu terminei.

P: Pode fechar o caderno.

A: Calma ... o nome do rato...

A: Tia, tia o que aconteceu com o rato?

P: A gente vai transcrever, olhe a gente vai escrever com letrinha de imprensa do textinho do livro com a letra cursiva não é. (+) Vamos lá, vamos dar título a esse textinho. Qual é o título que vocês escolheram?

A: O rato. O rato roeu a roupa do rei de Roma.

P: Mais a gente vai colocar só: “o rato roeu a roupa do rei” porque aqui não fala em ((incompreensível)) certo? Então vocês vão colocar no meinho da primeira folha: “o rato... roeu... a roupa... do rei”

A: O rato... copia, copia (incompreensível) história

P: Vamos pular uma linhazinha não é gente? Olhe aqui, olhando pra cá, a margem do caderno está aqui né? Nessa linhazinha que eu falei pra vocês. Deixa um espaçozinho para começar a copiar, mas demais não, viu Kely? Tem hora que você começa a copiar do meio da folha. Não pode. Uma distância assim ó, nem muito longe nem muito perto certo? Que é o parágrafo.

Axx((conversas))

(+)

[...]

((enquanto copiam as crianças conversam ao mesmo tempo e a gravação fica incompreensível. A professora espera que eles terminem de copiar e encerra a aula.))

Aula: 02

((A professora iniciou a aula chamando os alunos para trazer o livrinho de histórias que tinham levado para casa. E pede para que eles falem sobre a história))

P: Espera, cadê o seu livro?

A: Aqui

P: Me dê. Quero nem falar com seu César,/ psiu ...

A: ((incompreensível))

P: Sim, era sobre o quê? Diga

A: ((incompreensível))

P: Como é o nome dele?

A: Velocirápido

P: Velocirápido? E o que ele come, se alimenta de que?

A: De carne

P: Carne?

A: Ele mata os outros animais pra comer

P: Há, ele devora os outros animais não é assim?

((incompreensível))

P: O seu falava sobre o quê?

A: ((incompreensível))

P: Como era o nome desse animal? (+)

((crianças conversam))

P: Como é o nome dele? Você leu a historinha?

A: Li

P: Ela falava o que? A historinha? O que é que falava?

A: DoVicerato

P: O que é Vicerato? O que é que ela fala ((incompreensível)) você tá lembrado? Ele não é carnívoro não é?

A: Não

P: É? O nome dele é Vi::cerato? Você leu mesmo, conseguiu ler todas as palavras?

A: Ti::a

[...]

P: Põe a lição de casa em cima da mesa. (+) Sabe de uma coisa? Aproveite os momentos pra ouvir. Eu vou chamar como todo dia eu fa::ço, na minha cadeira. E é individual viu Daniela?

A: Sim

P: Eu não quero nem uma, nem duas, nem três pessoas aqui, porque Ana quer gravar vocês lendo. Então eu não tenho condições de gravar uma pessoa lendo, com todo mundo ao redor. Cada um dizendo uma palavra e uma coisa. Tumultua gente, fica a aula toda tumultuada certo? Só a pessoa que eu chamar vem pra cá certo? A leitura é individual como a gente faz todos os dias. Não é uma leitura todo mundo em cima da minha mesa não. (+) Olha, vige como apagou. Apagou tanto que rasgou não foi? Estudou? Vamos lá...

A: Rita e o rato. Vovô Renato deu uma rede a Rita. Era uma rede nova e muito bonita. Uma noite o rato ro-eu:: a rede. Rita viu a re-de toda ro-í-da e ficou com raiva. Ela repetia muito. Eu te pego rato danado, Eu te pego rato danado é/ e Rita pegou o ra/ o rodo e jogou no rato. O rato foi muito rápido e fugiu para a rua como um raio

P: Muito bem Geane. Daniela? Vamos lá Daniela, fazer a leitura?

A: Vamos. Rita e o rato. Vovô Renato deu uma re-de a Ri-ta e-e...

P: E...ra

A: E-ra u-ma re-de mu-i-ta

P: Era uma rede...

A: no-va e mu-i...

P: muito

A: bonita. Uma no-i-te o Ra-to roeu a rede. Rita viu a rede toda roída, é...

P: e

A: E ficou com rai::va:: Ela repetiu/

P: repetia

A: repeti::a muito. Eu te pego rato/ eu te pego rato danado, é/ e Rita pego-u o ro-do e jo-go-u no ra-to. O ra-to foi mu-i-to rápido (+)

P: e...

A: e fu-gi-u pa-ra a ru-a co-mo um raio

P: Muito bem Daniela!

[...]

P: Estudou? Diga a mim se estudou logo/

A: Não

P: Não estudou na::o? Então vamos ler, vamos tentar ler?

P/A: Ri-ta e:: o Ra-to “v”

P: “v” não, “v” “o” tá?

P/A: Vo::vô:: Re-na-to de::u u::ma re-de a:: Ri::ta. E::ra u-ma re-de no::va e mu::ito bo::ni::ta. U::ma no::i::te o:: ra::to roe::u a:: re::de. Ri::ta vi::u a:: re::de to::da ro::í::da e:: fi::co::u com:: ra::i::va. E::la re::peti::a mu::i::to. E::u te:: pe::go ra::to da::na::do, e::u te pe::go ra::to da::na::do. E:: Ri::ta pe::go::u o:: ro:: do e:: jo::go::u no:: ra::to. O:: ra::to fo::i mu::i::to rá::pi::do e:: fu::gi::u pa::ra a:: ru::a co::mo um:: ra::io

[...]

A: Rita e o rato, O avô/

P: Não, o avô não/.

P/A: Vo::vô Rena::to de::u

A: deu uma rede a Ri::ta. U::ma noite/

P: E::ra

P/A: e::ra u::ma re::de/

A: boni::ta/

P: no::va e...

A: boni::ta/

P: mu::ito boni::ta. Sem tentar adivinhar o texto, tem que ler tá certo? Vamos lá? U::ma...

A: no::ite o rato roe::u a redi

P: a re::de, ponto. Vamos começar outro parágrafo?

P/A: Ri::ta vi::u a rede to::da ro::ida/

A: Ri::ta/

P: e::

P/A: e:: fi::cou com:: ra::iva. E::la repeti::a mu::ito. E::u/

A: te pego rato danado, eu te pego rato danado/

P/A: Ri::ta pego::u o.../

A: rato

P: ro::do e...

A: e::

P: jo...

A: go::u no ra::to/

P: o:: ra::to..

P/A: fo::i um::i::to rá::pido e:: fu::giu pa::ra a ru::a co::mo um:: ra::io.

P: Pronto, agora vamos sair para o intervalo.

((A aula termina, e eles saem para o intervalo))

Aula: 03

((A professora iniciou a aula com a leitura individual do texto: A fada Sofia))

ATIVIDADE DE CASA

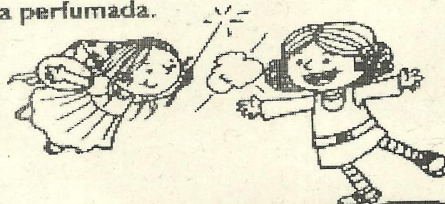
DATA: ____/____/____

 Adoro quando o meu
dormi. Fica caprichado! 

A fada Sofia

Sofia é uma fada.
Ela faz muitas mágicas legais!
Fabiana vê a fada e pede:
— Você pode fazer a mágica do facão, Sofia?
A fada bate a varinha no facão e ele some.
O facão virou uma fumaça perfumada.

Grça Boquet



- 1) Quem é Sofia? _____
- 2) O que a fada Sofia faz? _____
- 3) Qual a mágica que Fabiana pede à Sofia para fazer? _____
- 4) O que o facão virou? _____
- 5) Circule, no texto, todas as palavras escritas com F-f e, depois, separe-as em sílabas no caderno.

   2    1    3

P: Escuta aí Carlinhos mais Fabiano, a Ana vai precisar gravar a aula/ Traga a folhinha

A: Quem mandou?

((incompreensível))

P: Você quer levar ((incompreensível)). Bora?

A: A:: fa::da Sofia. Sofia é uma fada. E::la faz um::itas má::gicas le::gais. E::La/ Fa::bia::na vê a fa::da é/

P: “i”

A: e:: pe::de: Você po::de fazer a:: má::gica do fa::cão Sofia? A fada be/be

P: bate

A: bate a:: vari::nha no:: facão, no facão, facão e::le

P: “i”

A: e so::me.

P: e ele some

A: O facão virou fu::maça perfumada

P: Muito bem, tá ótimo. Natália? (+) O caderno, cadê?

A: ((incompreensível))

P: Vamos lá? Mais alto viu? Aumenta um pouquinho

A: A:: fa::da So::fia. So::fia é u::ma fa::da. E::la

P: E::la, fa::z

A: e::la fa::z muitas mágicas

P: Isso!

A: Fabia::na vê a fada. Você pode fazer a má::gica do facão. Sofia/

P: Você pode fazer a mágica do facão Sofia? É uma pergunta

A: A fada bate a/

P: A fada be::te a...

A: varinha no:: facão e e-le

P: ele some

A: some. O facão vira

P: viro::u

A: virou fu...

P: fuma::ça

A: fuma::ça perfuma::da

P: Muito bem! Vem Geane, (+) traga a folhinha Geane

A: Eu vou pintar

(++)

[...]

P: Vem Kely

A: Eu tô brincando

P: Venha pra cá! (+) Vamos lá? Bem bonito

A: A Fada Sofia

P: Fale bem altinho pra escutar aqui viu?

A: Sofia a/

P: É

A: é u-ma fada

P: Sofia é uma fada/ Dá uma paradi::nha

A: E::la faz muitas mágicas legais, Fa-bi-a-na/

P: Fabia::na...

A: Fabiana vê a fada e pe::pe::

P: e pede

A: Vo::cê po::de fazer mágica/

P: a má::gica

A: do facão Sofia? A fada bate a varinha no facão e ele some. O facão so::me/

P: Vi...rou

A: virou uma fu...maça perfumada

P: Muito bem Kely!

A: Deixa eu ler aqui?

P: Leia

A: fa::

P: faz

A: faz, Fa-bi-a-na, fa::ze

P: “z”

A: fa-cão ((incompreensível))

P: Muito bem

((++))

((conversas))

A: Segura

A: Não. Não, segura não

P: Quem não me entregou a tarefa coloque lá em cima da minha mesa. Por favor, a folhinha e o caderno...

A: Não/ vou fazer não

A: Êba tare::fa, tare::fa, tare::fa, êba

A: Ó tia, ó tia

(++)

((conversas))

P: Tô esperando que Maria Luíza chegue pra vocês. (+). Se ela chegar/ é:: (+) Vamos lá gente? Vamos colocar na mesinha?

A: Já chegou Maria Luíza ...

P: Pronto?

A: Nã::o, nã::o

A: Pro::nto tia

A: Nã::o tia

[...]

((a professora faz revisão da família silábica da letra “r” e encerra a aula com as crianças pintando as gravuras da atividade))